

De voksnes ansvar

- en intervjuundersøkelse med 5 pedagogiske ledere om relasjonsarbeid som forebyggende tiltak for barn med sosio-emosjonelle vansker.

Ane Thomsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er en del av et allerede pågående forskningsprosjekt. Forskningsprogrammet **Oppvekstvilkår Problematferd og Inkludering** er et paraplyprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk ledet av professor Edvard Befring. Bydel Sagene og Barne- og ungdomsavdelingen har et samarbeide med Institutt for spesialpedagogikk.

Bydel Sagene har registrert et økt antall barn med alvorlige atferdsvansker i sine barnehager og SFO. Det ble uttrykt et ønske om å undersøke hvordan institusjonene kunne forebygge/minimalisere sosio-emosjonelle vansker hos barn som allerede viste store atferdsforstyrrelser.

Nyere forskning fokuserer på relasjonsarbeid som en viktig faktor i forebyggelse av adferdsvansker. Rammeplanen (2006) følger opp dette fokus. Det ble derfor spennende å undersøke hvordan dette fokus ble fulgt opp i barnehagen. Oppgaven har et voksenperspektiv, ut i fra en forståelse av at det er den voksnes ansvar å etablere og utvikle relasjoner i samspillet mellom barn og voksen.

På denne bakgrunn er følgende problemstilling for masteroppgaven formulert:

Hvordan arbeides det i dag med relasjonsarbeid i 5 barnehager i en bydel i Oslo i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker?

Formålet med denne studien har vært å få økt kunnskap, innsikt og forståelse av hvordan 5 pedagogiske ledere opplever det å arbeide med relasjoner, hvilke erfaringer de har med relasjonsarbeid i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker og hva de konkret gjør og eventuelt ikke gjør. Med

dette utgangspunkt har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i studien med forskningsintervju som metode. Det halvstrukturerte intervjuet er valgt for å samle inn data og det ble gjennomført 6 intervjuer. De transkriberte intervjuene har vært utgangspunkt for analysen. Intervjuene er analysert og fortolket ved hjelp av en hermeneutisk meningsfortolkning og Kvaales (2006) tre tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk fortolkning. Funnene vil bli drøftet i forhold til relasjonsorienterte utviklingsteorier.

Funnene i studien viser at de pedagogiske ledere hadde generelt gode kunnskaper om betydningen av relasjonsarbeid i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker. De overførte videre denne kunnskapen i egne handlinger. Tiltross for dette var det ikke vannlig praksis med en systematisk kontinuerlig tilnærming i dette arbeidet. Informantene beskrev ulike utfordringer i arbeidet med relasjoner og personalsamarbeid på avdelingene fremstod som spesielt utfordrene. For å få til et systematisk kontinuerlig arbeid trekkes fagleder i barnehagene frem som en avgjørende faktor.

Funnene i studien aktualiserer behovet for en styrket praksis i barnehagene, når det gjelder et relasjonsarbeid i forhold til barn med spesielle behov.

FORORD

En lang, men lærerik prosess er over.

Det er mange som fortjener en stor takk. Først og fremst de seks pedagogiske ledere som satte av tid til å dele sine erfaringer og tanker med mig. Der nest prosjektleder Liv Ragnhild Loven i Sagene bydels Barne- og ungdomsavdeling for inspirerende og motiverende samtaler, samt god hjelp med å organisere og tilrettelegge for intervjuene.

Takk også til min veileder Åse Langballe for faglige kommentarer og innspill.

Til sist en takk til familien min for deres tålmodighet med en til tider ganske fraværende mor.

Nesodden, mai 2008

Ane Thomsen

Innhold

INNHold 2

1. INNLEDNING 4

- 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA 5
- 1.2 HENSIKT MED UNDERSØKELSEN OG PROBLEMSTILLING 6
- 1.3 PRESENTASJON AV BYDEL SAGENE 7
- 1.4 BEGREPSAVKLARING 8
- 1.5 PLAN- OG LOVVERK 10
- 1.6 OMFANG 12
- 1.7 OPPGAVENS OPPBYGGING 13

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG RELEVANT FORSKNING 15

- 2.1 RELASJONSORIENTERT PERSPEKTIV 16
 - 2.1.1 *Anerkjennelsens dialektikk* 16
 - 2.1.2 *Dialektisk relasjonsteori* 16
 - 2.1.3 *Økologisk tenkning og systemteori* 22
 - 2.1.4 *Relasjonskompetanse og fagpersonlig utvikling* 23
 - 2.1.5 *Endringsprogram for en utviklingsprosess* 26
 - 2.1.6 *Voksenrollen - verdier og holdninger* 27
 - 2.1.7 *Tilknytning* 30

3. METODE 34

- 3.1 VALG AV METODE 34
- 3.2 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN 35
- 3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU 35

3.3.1	<i>Intervjuguide</i>	37
3.3.2	<i>Utvalg</i>	37
3.3.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	39
3.3.4	<i>Analyse</i>	41
3.4	FORSKNINGSETISKE HENSYN	43
3.4.1	<i>Forskerrollen</i>	45
3.5	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET	46
3.5.1	<i>Validitet</i>	46
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	47
3.5.3	<i>Generaliserbarhet</i>	48
4.	RESULTATER OG DRØFTING	49
4.1	PRESENTASJON AV INFORMANTERNES BESKRIVELSE AV FEM BARN	50
4.2	KVALITETER I ET RELASJONSARBEID	51
4.2.1	<i>Hva innebærer et relasjonsarbeid</i>	52
4.3	HVORDAN ARBEIDES DET MED RELASJONSARBEID PÅ AVDELINGEN	55
4.3.1	<i>Voksenrollen</i>	55
4.3.2	<i>Voksnes væremåter</i>	61
4.3.3	<i>Verdier og holdninger</i>	67
4.3.4	<i>Samarbeid og felles forståelse</i>	72
4.3.5	<i>Fra kunnskap til handling – veien videre</i>	76
5.	KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER	83
	KILDELISTE	85
	Vedlegg 1 – Intervjuguide, Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring, Vedlegg 3 - Kategorier	

1. Innledning

I de siste tiårene har den interaksjonsorienterte forståelsesramme for utvikling og læring stått i fokus. Tiltak for å fremme utvikling og læring hos barn med spesielle behov, har tatt sitt utgangspunkt i denne forståelsesrammen.

Det er et stadig økende fokus på barnehagen som arena for utvikling og læring og den grunnleggende betydning av positive relasjoner mellom barn og voksne. Det er de voksne på bakgrunn av sin livserfaring og kunnskap som må ta ansvar og som kan gå inn og definere hvordan kontakten og samspillet mellom barnet og den voksne kan utvikle seg. Det må fokuseres på å arbeide med og utvikle en positiv relasjon for å fremme positiv adferd. Positive relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen oppfattes som nøkkelen til læring og utvikling. Barn med store adferdsvansker vil følgelig være prisgitt den voksnes evne til å bidra til positive relasjoner gjennom å utforske og bli kjent med potensialet for forandring og utvikling som ligger i det enkelte barn. Denne oppgaven fokuserer på barn som allerede har utviklet store atferdsvansker.

Rammeplanen av 2006 følger opp dette fokus ved spesielt å fremheve en reflekterende pedagogisk praksis og de voksnes ansvar. Å lage rammer i barnehagen for en slik reflekterende og systematisk praksis fremstår som avgjørende for å kunne hjelpe og støtte enkelt barnet i dets utvikling og læring. Denne undersøkelsen ønsker å få innsikt i om det pedagogiske arbeidet i fem barnehager bygger på den relasjonsorienterte utviklingsteorien og om det utøves en systematisk og reflekterende praksis. Dette vil gjøres ved å se nærmere på sentrale teorier og relevant forskning innen aktuelle relasjonsteorier. Jeg vil deretter utforske temaet videre. Ved bruk av en fenomenologisk tilnærming vil jeg intervju 5 pedagogiske ledere. Intervjuene vil bli analysert ved hjelp av Kvaales analysemodell. Funnene vil bli drøftet i forhold til relasjonsorienterte utviklingsteorier.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven er en del av et allerede pågående forskningsprosjekt. Forskningsprogrammet **Oppvekstvilkår Problemadferd og Inkludering** er et paraplyprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk ledet av professor Edvard Befring. Bydel Sagene og Barne- og ungdomsavdelingen har siden 2001 samarbeidet med Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, innen forskning og kompetanseheving. Det er i kraft av dette samarbeidet oppstått flere forskningstemaer og studenter fra Spesialpedagogisk Institutt har brukt disse temaene som utgangspunkt for sine hovedfags- og masteroppgaver.

Bydel Sagene har registret et økt antall barn med alvorlige atferdsvansker i tidlig alder i sine barnehager og SFO. Det ble uttrykt et ønske om å undersøke, hvordan barnehager og/eller SFO kan forebygge/minimalisere sosio-emosjonelle vansker hos barn som allerede viser store forstyrrelser. På bakgrunn av mange års erfaring fra arbeide i barnehager, har jeg valgt å avgrense denne oppgaven til å omhandle barnehager.

Nyere forskning har fokusert på relasjonsarbeid og Rammeplanen (2006) følger dette fokus opp i barnehagens målsettinger og retningslinjer. Det har derfor vært naturlig for meg å fokusere på relasjonsarbeid i denne undersøkelsen. Denne innfallsvinkel er valgt for å undersøke hvordan barnehagene kan forebygge/minimalisere sosio-emosjonelle vansker.

Jeg har gjennom mit arbeide som støttepedagog med barn med sosio-emosjonelle vansker opplevd og erfart hvilken avgjørende betydning et bevisst relasjonsarbeid har og motsatt hva et manglende bevisst relasjonsarbeid kan medføre. Jeg har savnet en systematisk tilnærming i dette arbeid, her tenker jeg konkret på refleksjon over egen praksis i hele avdelingen. En kontinuerlig prosess som har som mål å sikre forståelse av positive samspill med anerkjennende kommunikasjon, for å sikre kvalitet i relasjonen.

Denne oppgaven vil inneha et voksenperspektiv, ut i fra det fokus, at det er den voksnes ansvar å etablere og utvikle relasjoner i samspillet mellom barn og voksen, samt gi relasjonen kvalitet. For å avgrense oppgaven taes ikke foreldrene med, selv om de spiller en betydelig rolle i et relasjonsarbeid og ikke minst for å oppnå kvalitet i relasjoner.

1.2 Hensikt med undersøkelsen og problemstilling

Hensikten med undersøkelsen er å få et inntrykk av hvordan Rammeplanen av 2006 sine intensjoner, samt nyere forsknings fokus og vektlegging av betydningen av et bevisst relasjonsarbeid realiseres. Jeg vil forsøke å få kunnskap om 5 pedagogiske leders opplevelser og erfaringer med relasjonsarbeid igjennom intervju rundt hvordan barnehagene konkret arbeider med relasjonsarbeid i dag. Og ikke minst, ønsker jeg å sette fokus på betydningen av relasjonsarbeid i et forebyggende arbeid for barn med sosio-emosjonelle vansker.

På denne bakgrunn er følgende problemstilling formulert:

Hvordan arbeides det i dag med relasjonsarbeid i 5 barnehager i en bydel i Oslo i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker?

Som en hjelp til å besvare dette spørsmålet, har jeg formulert fire sentrale spørsmål i det halvstrukturerte intervju, som også fungerer som temaer i intervjuguiden:

1. Hva legger pedagogisk leder i begrepet relasjonsarbeid.
2. Hvordan arbeides det med relasjonsarbeid på avdelingen i dag.
3. Hvordan opplever pedagogisk leder at relasjonsarbeide fungerer i forhold til et forebyggende arbeid for barn med allerede store adferdsvansker.
4. Hvilke muligheter ser pedagogisk leder for å videreutvikle relasjonsarbeid.

1.3 Presentasjon av bydel Sagene

Sagene bydel har gjennom handlingsprogram satset på oppvekstforholdene i bydelen, med bakgrunn i uakseptable levekår knyttet til arbeidsledighet, psykiske og fysiske helseplager, dårlige boforhold og manglende norskkunnskaper (Varang 2006). Bydelen har ca. 30.000 innbyggere, hvorav ca. 5000 er innvandrere med bakgrunn fra land utenom vesten (Alexander & Munz 2006). Tilbud om gratis korttidstilbud til 5-åringer har vært et satsningsområde.

I 2001 startet det tidligere omtalte samarbeidsprosjekt med ISP. Dette samarbeidet resulterte i at Barne- og ungdomsavdelingen fikk mulighet til å analysere oppvekstvilkårene i bydelen, sette i gang utviklingsprogrammer, og implementere innovasjoner i organisasjonen. Avdelingen har samarbeidet med ulike utdanningsinstitusjoner siden 1999. og har et verdigrunnlag, som uttrykker at de ansatte er avdelingens viktigste ressurs. Avdelingen har satset på å heve kompetansen hos de ansatte innen ulike tiltak, slik at de ansatte skulle kunne legge til rette for optimale oppvekstforhold for barn i bydelen. I forbindelse med barnehagene vil jeg trekke frem to tiltak, som informantene i denne undersøkelse har vært berørt av direkte eller indirekte.

Det ene er et 5 vekttals rådgivningsstudie, som er et tilbud for ansatte i bydelen med 3 års utdanning. Tilbudet er tverrfaglig og deles med 6 plasser til ansatte fra Barne- og Ungdomsavdelingen og 6 plasser til Personal- og Helse- og sosialavdelingen. Mange fagansatte deltar, alt fra helsesøstre, barnevernskonsulenter, fysioterapeuter, ergoterapeuter, sosionomer, ungdomsarbeidere, personalkonsulenter til fagledere og pedagogisk ledere. Dette studie har som mål å øke kompetansen innenfor systemrettet rådgivning og innovasjon og trene på kommunikasjonsferdigheter med eksempler fra ”møtet med brukeren”. Ca. 4 barnehage-ansatte får hvert år mulighet til å delta.

Det andre tiltak er et strukturert opplæringstilbud ”Kompetanse nærmest brukeren” (KNB) som startet opp i 2005 og her benyttes kompetansen fra egen organisasjon i opplæringen. Prosjektet er todelt med en del som omfatter forelesninger som er åpne for alle ansatte i Barne- og ungdomsavdelingen. Noen barnehager legger sine personalmøter til forelesningene. Den andre del er veiledning som kun tilbys de deltakere som er plukket ut av ledergruppa i Barne- og ungdomsavdelingen til å delta i opplæringsplanen med hele sin avdeling. Også 3 SFOer har deltatt i 3 år. Hvert år velges nye deltakere. Målet for denne opplæringen omhandler læring, anerkjennelse, handlingskompetanse og holdningsarbeide med fokus på ”møtet med brukerne”; barn og foreldre. En veileder med rådgivningsstudie-kompetanse har sammen med faglederen i barnehagen ansvar for å tilrettelegge for gjennomføringen og læringsprosessen mellom veiledningen og forelesningene. Samtidig har fagleder ansvar for, at opplæringen blir brukt til å drive utviklingsarbeid i egen barnehage. Veiledere og fagledere møtes jevnlig i Veiledningsteamet for å bevisstgjøre seg sine veiledningsferdigheter og andre utfordringer i veiledningsprosessen (L. R. Loven [Barne- og Ungdomsavdelingen, bydel Sagene] 2008, pers. komm., 15 April).

1.4 Begrepsavklaring

Relasjonsarbeid - Rye (2007) har følgende definisjon på en relasjon:

”med relasjon menes et nært, gjensidig og mer forpliktende kontaktforhold av lengre varighet” (Rye 2007, s. 63).

Behovet for en aktiv og ansvarsbevisst voksen i utviklingen av kontaktforhold mellom barn og voksen i barnehagen understrekes i ulike teori og i Rammeplan for barnehagen (2006). Barns evne til kontakt og samhandling er ifølge Rye (2007) like lite en statisk tilstand som den er det hos voksne, det vil si at relasjonsarbeid kan ses på som en dynamisk prosess. I barnehagen krever et slikt arbeide både tid, samvær og meningsfulle aktiviteter mellom barnet og den voksne. Den voksnes

evne til kontakt og tillitskapende samvær, vil være avgjørende for at tillit og tilknytning kan dannes og at en positiv, følelsesmessig relasjon etableres mellom barnet og den voksne (ibid).

Sosio-emosjonelle vansker - i faglitteraturen brukes det flere betegnelser om hverandre, når barn med problematferd omtales (Rye 2007, Drugli 2002, Juul og Jensen 2003). Jeg vil bruke barn med adferdsvansker, barn med problematferd og barn med sosio-emosjonelle vansker. Uavhengig av begrepsbruk har jeg samme forståelse i bunn. Denne forståelsen bygger på at det er atferden som er vanskelig og denne kommer til uttrykk i handlingen. Det er med andre ord ikke barnet i seg selv som er problemet. Ogden (2001) har en definisjon med fokus på den enkelte elevs handling i skolen og konsekvenser av denne. Definisjonen er rettet mot elever i skolen, men jeg opplever, at den også er overførbar til barn i barnehagen. Ogden definerer atferdsvansker som følger:

Atferdsproblemer i skolen er elevadferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden 2001, s. 15).

Opplevelsen av atferdsproblemer vil variere fra voksen til voksen, avhengig av den voksnes menneskesyn og personlige erfaringer (Johannessen 1996). Denne variasjonen i forståelsen av problematferd vil igjen kunne resultere i en variert respons på atferden. Problematferd kan ut ifra denne forståelsen sies å være situasjonsavhengig og handle om interaksjon mellom individ og omgivelser. Denne forståelsen bygger Johannessen (1996) også sin definisjon av sosio-emosjonelle vansker på:

De må forstås i forhold til samspillet med omgivelsene. Uansett andre årsaker, blir de utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svarer på dem (Johannessen 1996, s. 42).

Sagene bydel har, som tidligere nevnt, registrert et økende antall barn med sosio-emosjonelle vansker i tidlig alder. Det har vært en overvekt av barn med utagerende atferd. Barn med sosio-emosjonelle vansker vil følgelig i denne oppgaven være underforstått barn som oppleves som urolige og ”bråkete” og som viser en utagerende atferd. Denne avgrensningen medfører at oppgaven ikke direkte har de barna som trekker seg unna og inn i seg selv og oppleves som tilbakeholdne i fokus.

Forebygging - Hagtvet og Horn (2003) definerer forebyggende virksomhet som:

”tiltak som har til hensikt å motvirke at uønsket atferd, handlinger eller ferdigheter får mulighet til å utvikle seg” (Hagtvet & Horn 2003, s. 360).

Med dette tenker jeg forebygging som resulterer i en bedring. I denne oppgaven med temaet forebyggende arbeid i barnehager for barn med sosio-emosjonelle vansker med et fokus på relasjoner, vil kunnskapen om, at en positiv interaksjonserfaring vil ha en forebyggende effekt bli lagt til grunn. Rye (2007) refererer i sin bok til Shore (1997) som gjennom sine studier med fokus på etablering eller bedring av voksen-barn-interaksjon fant at interaksjonsorientert intervensjon i voksen-barn-samspill bedret tilstanden og fremtidsutsiktene for barns utvikling. Dette var uavhengig av om de hadde medisinske, kognitive eller sosiale problemer. I forhold til temaet i denne undersøkelsen betyr det, at gode relasjoner som fører til gode samspill mellom barn og voksne i barnehagen, vil medføre en bedring i problematferden, og en bedring i forhold til barnets betingelser for utvikling og læring generelt.

1.5 Plan- og lovverk

Stadig flere barn i Norge går i barnehage. Det bygges barnehager med det målet at alle skal få tilgang til barnehageplass. Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og utviklingsarena og skal danne grunnlaget for livslang læring (St. meld. nr. 16

(2006-2007)). Barnehagen inngår med dette i utdanningssystemet i Norge og har fått et tydeligere samfunnsmandat. Det står skrevet i Barnehageloven kapittel 1, § 2 at:

”Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn” (Lov om barnehager 2005, kap. 1, §2).

Det er en økt bevissthet rundt betydningen av gode barnehager som forebyggende tiltak og som grunnlag for livslang læring, som har ført til endringer i den nye rammeplanen (Fakta om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006).

Den nye Rammeplanen for barnehager trådte i kraft 1. mars 2006 og bygger på ovennevnte Barnehagelov.

”Målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet” (Rammeplanen 2006, s. 3).

Barnehagens styrer har et overordnet ansvar for at den pedagogiske virksomheten vurderes på en planlagt, systematisk og åpen måte for å legge grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon (ibid). Barnegruppens og det enkelte barns trivsel og utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende.

Oppmerksomheten i dette arbeidet må rettes mot samspillet barna imellom, mellom barn og voksne og mellom barnehagens ansatte. Det skrives at barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og tauskunnskap, som må settes ord på og reflekteres over for å legge et grunnlag for videre kvalitetsutvikling.

Det stilles tydelige krav til personalet i Rammeplanen og til et ansvar som utfordrer til refleksjoner over egne verdier og handlinger for å oppnå kvalitet i arbeidet. Et kompetent personale fremstår som viktig for å oppnå den ønskede kvalitet. Det har

blitt satt av offentlige midler til kompetanseheving med en egen kompetansestrategi for barnehagesektoren for perioden 2007-2010.

Betydningen av personalets holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn fremheves. Fokus er på trygge og omsorgsfulle voksne som bidrar til anerkjennende og støttende relasjoner. Rammeplanen fremstår som en samspillsorientert plan, og poengterer at kvaliteten i det daglige samspillet mellom menneskene i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring (Rammeplanen 2006).

De nye føringer og utfordringer for barnehagene er personalets bevissthet rundt egen rolle og ansvar for barna. Det har i denne oppgaven vært naturlig å videreføre dette voksenfokuset, dette er belyst i intervjuundersøkelsen min.

Rammeplanen uttaler i forhold til barn med spesielle behov:

”Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov” (Rammeplanen 2006, s. 18).

Det skrives videre at barnehagen må være bevisst sitt ansvar, når det gjelder de barn som opplever sin egen barndom som vanskelig og konfliktfylt. Det påpekes i denne sammenhengen, at barnets opplevelse av hvordan det blir møtt vil påvirke dets oppfatninger av seg selv. Den voksne må møte barnet på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro (ibid).

1.6 Omfang

Det finnes få kartleggingsstudier på atferdsvansker i Norge og da spesielt longitudinelle studier (Ogden 2001). Samtidig benyttes det forskjellige faglige begreper og kriterier for å måle atferdsproblemer, og dette gjør også at det er vanskelig å sammenligne resultatene i undersøkelsene. Dessuten varierer

resultatene i undersøkelsene avhengig av hvem som er målgruppen for undersøkelsen, da det er forskjellige opplevelser og oppfatninger av problematferd blant foreldre, lærere eller elevene selv (ibid).

Rye (2007) viser til at europeiske studier i dag angir at 15-20 % av barnepopulasjonen har psykososiale problemer. Dette tyder på en stigende tendens. Både Ogden (2001) og Rye (2007) viser til at rundt 10 % har såpass alvorlige problemer at det utløser bekymring og reaksjoner. Rye sier videre at de første tegn på psykososiale vansker oppstår allerede i tidlige barneår og han viser til blant annet Jolley (2000) sin forskning, som viser at mye tyder på at alvorlige psykososiale problemer i førskolealder svært ofte fortsetter inn i skolealder, ungdomsalder og voksen alder. Med hensyn til de alvorlige atferdsproblemer uttaler Ogden, at skoleundersøkelser i Norge viser, at 1-2 % i grunnskolen, og inntil 5 % på ungdomstrinnet, har alvorlige, vedvarende og i hovedsak utagerende atferdsproblemer (Ogden 2001). Disse tallene fra de forskjellige undersøkelsene viser tendenser i forhold til atferdsproblemer. Denne oppgaven omhandler barn med sosio-emosjonelle vansker mellom 3-6 år som har hatt tett oppfølging og barnehagen har måtte iverksette tiltak i forhold til.

1.7 Oppgavens oppbygging

I **kapittel 1; Innledning** har jeg beskrevet bakgrunnen for valg av tema, samt hensikten med denne undersøkelse. Jeg har presentert problemstillingen som denne oppgaven tar utgangspunkt i og bydel Sagene. Sentrale begreper er avklart og plan- og lovverk og omfang av problematferd er beskrevet.

I **kapittel 2; Teoretiske perspektiver og relevant forskning** presenterer jeg teoretiske perspektiver og relevant forskning. Jeg tar for meg ulike teoretiske perspektiver innen relasjonsorientert utviklingsteori, med vekt på dialektisk relasjonsforståelse.

I **kapittel 3; Metode** redegjør jeg for oppgavens forskningsmetode og prosess. Jeg drøfter validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt forskningsetiske hensyn.

Kapitel 4; Resultater og drøfting innledes med en presentasjon av 5 enkeltbarn som informantene beskriver. Videre redegjøres det for resultatene i undersøkelsen, hvor drøftingene taes fortløpende med utgangspunkt i Kvale (2001) sine tre tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse.

Kapittel 5; Konklusjoner og implikasjoner inneholder konklusjoner og implikasjoner.

2. Teoretiske perspektiver og relevant forskning

Denne oppgaven tar for seg betydningen av et bevisst relasjonsarbeide i forhold til barn med allerede store atferdsvansker. Hegels filosofi om relasjoner ”anerkjennelsen dialektikk” vil bli brukt som teoretisk rammeverk. Hegels teori (Hegel referert i Løvlie 1979) om anerkjennelse har relevans for å forstå møtet mellom voksen og barn i barnehagen, hvor barnets behov for å bli anerkjent enten bekreftes eller avvises i møtet. Hegel sin forståelse er ifølge Schibbye (2002) relevant for selvutvikling og intersubjektivitet i voksen-barn relasjoner. Dialektikkens bidrag gir ifølge Schibbye et perspektiv som, utvider vår forståelse av ”selvet i relasjon”, altså vår forståelse av selvet og av relasjoner (ibid). Dette betyr, at for å kunne forstå individet må fokus rettes mot sammenhenger og relasjoner (ibid).

Hegels tanker omkring samspillet dialektikk, gjenspeiles også i nyere systemteori, hvor barns atferd forstås i et interaksjonsorientert perspektiv. I dette kapitlet vil en kort presentasjon av en økologisk tenkning og systemteori beskrives, for å kunne få et mer helhetlig bilde av noe av det som kan medvirke til uønsket atferd.

Juuls og Jensens (2003) forståelse av relasjonskompetanse og fagpersonlig utvikling vil bli beskrevet. En modell for forandring av praksis i en organisasjon, som i denne oppgaven er barnehagen, som handler om struktur på samarbeid og veiledning, vil bli presentert.

Denne oppgaven fokuserer på voksenrollen og den voksnes holdninger og verdigrunnlag som avgjørende i relasjonen. Relevant teori og forskning vil bli presentert.

Den voksnes evne til å skape tillit og kontakt i samspillet er avgjørende for å få til en tilknytning som utgangspunkt for å etablere en positiv relasjon. Programmet ICPD beskrives som en forståelse på hvordan støtte utvikling av positiv kvalitet av interaksjon mellom den voksne og barnet i barnehagen.

2.1 Relasjonsorientert perspektiv

2.1.1 Anerkjennelsens dialektikk

Hegel har utviklet et prinsipp om anerkjennelsens dialektikk, som innebærer at vi blir bevisste om oss selv og selvstendige, bare gjennom å bli anerkjent av den andre (Schibbye 2002). Dette vil si at det er gjennom vår avhengighet av andre at vi har mulighet til å bli selvstendige individer. Videre er en anerkjennende relasjon basert på likeverd. At mennesker har likeverd, handler her om det helt grunnleggende prinsipp om at mennesker er like mye verd og har lik rett til sin opplevelse. Hegel mente at anerkjennelse handler om evnen til å ta den andres perspektiv, altså evnen til å kunne sette seg inn i den andres subjektive opplevelse (ibid). Det dreier seg om en subjekt-subjekt holdning og Hegel mener at selvbevisstheten eksisterer bare som anerkjent av en annen selvbevissthet. Hegel knyttet videre anerkjennelse til konflikter og grunnleggende relasjonelle aspekter som begjær, arbeid og dødsangst (ibid).

2.1.2 Dialektisk relasjonsteori

Schibbye har et fenomenologiske grunnsyn, hvor hovedfokus er den andres opplevelse av situasjonen. Hun bygger sin relasjonsforståelse på Hegels teori om anerkjennelse hvor grunntanken er at enkeltmenneskets frihet er avhengig av gjensidig anerkjennelse i de ulike intersubjektive fellesskap mennesket er en del av (Løvlie 1979). Begrepet intersubjektivt henspeiler på den delingen av intensjoner, oppmerksomhet og affekter som skjer i slike fellesskap. Antakelsen her er at barnets selvutvikling fremmes ved at affekter og opplevelser kan deles med den voksne (Schibbye 2002, s. 34). Mennesket forstås i en sammenheng av helheten, sammenhenger og relasjoner. Et viktig aspekt ved dialektikken er nettopp tanken, at partene skaper hverandres forutsetninger i samspillet, den enes væremåte påvirker

den andres og omvendt, og begge deler danner en helhet (ibid). Schibbye uttaler det slik:

”Vi står i forhold til hverandre i relasjoner, og hva den andre gjør og sier, sier noe om mitt bidrag i samspillet” (Schibbye 2002, s. 40).

Poenget ifølge Schibbye blir, at partenes væremåter viser til hverandre, eller utsier noe om hverandre.

Det å kunne ta den andres opplevelse som utgangspunkt, står sentralt i den dialektiske relasjonsteorien. Schibbye fremholder et grunnleggende subjekt-subjekt syn, fremfor et subjekt-objekt syn, hvor den voksne bestemmer hva som er riktig for barnet å oppleve, hvilket oftest føre til sinne og motstand hos barnet. Relasjoner som bærer preg av en subjekt-subjekt holdning, hvor individets eksistens, det vil si opplevelse, tydeliggjøres og vil preges av likeverdighet. I forhold til et omsorgsgiver-barn forhold vil det medføre at barnets opplevelser oppfattes som like gyldige som de voksnes og dette innebærer en respekt for barnets rett til å oppleve verdenen på sin måte. Selve handlingen til barnet kan fordømmes, som for eksempel det at barnet slår, men barnets opplevelse aksepteres. Denne respekten og aksepten er ifølge Schibbye nettopp det som gradvis kan skape en følelse av fellesskap og menneskelig nærhet. Det oppfattes ikke slik at gode relasjoner er frie for konflikter, tvert imot, konflikter bidrar til relasjonens utvikling gjennom de løsningene man finner på konflikten (ibid). Denne aksepten av barnets opplevelse krever at den voksne tåler en angst jmf. Hegel for å måtte justere egen opplevelse og på den måten endre seg. Individet må være i kontakt med sin subjektivitet og ”vi skal kjenne oss selv”, for å virkelig kunne forstå verdenen, og særlig for å kunne forstå *den andre* (Kierkegaard referert i Schibbye 2002)..

Schibbye sier, at anerkjennelse er et universelt, menneskelige behov. Vi trenger å bli ”sett”, forstått og akseptert av den andre, for den vi er, for å føle at vi har verdi som menneske og å oppnå selvrespekt.

”Ingredienser i anerkjennelse er lytting, forståelse, aksept, respekt, toleranse og bekreftelse” (Schibbye 2004, s. 24).

Å føle seg anerkjent vil være med på å øke selvtillit hos den enkelte og at vi lettere kan stole på egen dømmekraft. Vi tør å uttrykke våre ønsker og behov uten å måtte være redd for å bli avvist og forlatt og derved miste tilknytningen eller redd for å bli invadert og utradert og derved miste selvavgrensningen vår (Schibbye 2002).

Schibbyes teori som beskrevet ovenfor har et fokus på selvutvikling og relasjonsutvikling, på hvordan individet blir et selv sammen med andre og hvordan dette selvet utvikles og feilutvikles i relasjoner.

Bae (1996) tar utgangspunkt i Schibbyes teoriarbeid. Bae er praktiker og hennes forståelse og tolkninger av Schibbyes teori kan gjøre sammenhengen mellom filosofi, teori og pedagogisk praksis mer tydelig. Bae har skrevet mye om forholdet mellom voksen og barn, og om hvordan samspillserfaringer påvirker barns selvopplevelse og selvutvikling. Hun har vært opptatt av hvilke kommunikasjonsmåter som bidrar til å utvikle og motsatt undergrave utvikling av selvrespekt og selvtillit. Det er den anerkjennende dialogen som har stått sentralt. Anerkjennelse er ifølge Bae et grunnbegrep når det gjelder forståelsen av kvalitet i relasjoner. Anerkjennelse er ikke noe du har men noe du er. Hun presiserer at anerkjennelse er en måte å være på og har sammenheng med verdier og holdninger som er integrert i hele personligheten vår. Anerkjennelse krever både en erkjennelsesmessig og en følelsesmessig innsats (Bae 1996). *Erkjennelse* er å gi seg selv lov til å komme nær og bli kjent med det som er og dette igjen gjør, at mennesket kommer i kontakt med ulike følelser i seg selv. I dialektisk relasjonsteori sees de to begrepene anerkjennelse og erkjennelse i nær sammenheng og det fremholdes at, uten erkjennelse ingen anerkjennelse, og uten anerkjennelse ingen erkjennelse (Bae & Waastad 1992).

Anerkjennelse kan sies å være et grunnlag for å tolke, reflektere over og forstå sin egen væremåte – et analyseredskap (Askland 2006). Det kreves at den voksne skal være lojal i forhold til barnets opplevelse og akseptere og tåle barnets følelse, for å skape nærhet og forståelse til opplevelsen. Bae sier at:

”En anerkjennende væremåte skal sikre at et forhold er i bevegelse, med sine konflikter, uenigheter og motsetninger som må takles (Bae 2004).

Bae mener at det ligger spesielle utfordringer i å praktisere anerkjennende væremåter overfor barn med adferdsvansker, fordi barnet ikke alltid reagerer som forventet og gir uttrykk for konfliktfylte og vanskelige følelser. Den voksne kan lett føle seg mislykket, føle at barnet ikke liker dem og føle seg maktesløs i samspillet med dette barnet. Det er ikke bare barnet som lærer noe om seg selv i samspillet, men også den voksne. Det er en sirkulær prosess som er gjeldende i forståelsen av relasjoner i et gjensidighetsperspektiv, hvor begge parter må forsøke å inkludere den andres perspektiv i sin egen forståelsesverden. Men den voksne har et spesielt ansvar for å ta barnets perspektiv. Bae retter her en kritikk mot Schibbye, som hun mener ikke legger nok vekt på at det finnes store utfordringer i dette samspillet og i det å bygge opp en relasjon til et barn med store atferdsvansker.

I samspill mellom barn og voksne gir den voksnes anerkjennende holdning ifølge Bae (2004) rom for å uttrykke både likhet og ulikhet, vise nærhet og innlevelse, samtidig som det kan uttrykkes avgrensning og forskjellighet. Hvilke væremåter som inngår i anerkjennende relasjoner vil variere fra situasjon til situasjon og fra person til person. Bae (1996 og 2004) viser til fire kjennetegn på anerkjennelse:

Forståelse og innlevelse handler om å prøve å forstå barnet ut fra barnets forutsetninger ved å søke å finne meningen eller intensjonen med det barnet sier og gjør, noe som forutsetter lytting. Den voksne må være oppmerksom på det barnet formidler med ord, men også på non-verbale signaler som stemmeleie, mimikk, tonefall og kroppsholdning. Tegn som antyder noe om barnets følelser i forhold til

det som blir sagt, og om barnets forventninger til seg selv og hva det forventer av andre. Denne forståelse og innlevelse kan føre til tolkning, som gjør at den voksne kan forstå meningen i barnets budskap og forstå barnet ut fra barnets opplevelsesverden.

Bekreftelse er bekreftende kommunikasjon som baseres på forståelse og lytting.

Dette handler om at den voksne formidler verbalt og non-verbalt til barnet at det har rett på sine opplevelser, tanker og følelser. Dette er trygghetsskapende for barnet og gjør at barnet føler seg friere til å handle, føle og tenke ut fra seg selv (Bae 1996, s. 52). Den voksne gir tilbakemelding på at han/hun forstår, eller kanskje ikke forstår, men ønsker å forstå. Bekreftelse blir her ikke det samme som enighet og ros, da det blir vurderende kommunikasjon hvor fokus blir på hva den voksne liker eller synes er viktig og da blir mindre rettet mot hva barnet selv er opptatt av. En måte å bekrefte barnets kommunikasjon på er ved å stille spørsmål til barnet på en åpen, undrende og aksepterende måte og på den måten få barnet til å forholde seg til det det selv uttrykker. Barnet gies mulighet for å trekke positive konklusjoner om sitt eget verd og bli mer åpen og mottakelig i samspillet med den voksne.

Å være åpen handler om at den voksne må være åpen og ikke redd for å gi fra seg kontrollen, hvilket innebærer at den voksne må tørre og tåle å ikke vite hva barnet kommer til å si eller gjøre i neste øyeblikk. På denne måten blir det rom for begges assosiasjoner og egne definisjoner og barnet gies mulighet for å komme den voksne nær på egne premisser og mulighet til å kontrollere det videre forløp av samtalen. Motsatt blir det å utvikle kontroll på egne premisser og ikke på barnets. Den voksne prøver å avspore barnet fra der det er ved å sette barnets kontaktforsøk inn i egne assosiasjoner og definere barnets uttrykk inn i egne skjemaer ved å stille foreksempel lukkede kunnskapsspørsmål.

Selvrefleksjon og avgrensethet henger sammen med de tre andre beskrevne væremåtene. Det å ha perspektiv på seg selv er også en forutsetning for både

bekreftelse og åpenhet. Den voksne må være bevisst seg selv og ha et forhold til sine egne opplevelser, for å kunne skille mellom hva som er egne motiver og grunner og hva som er barnets.

De beskrevne væremåtene med blant annet den voksnes selvavgrensning betegner en prosess som foregår hos den enkelte. Denne refleksjonsprosessen fører til økt selvforståelse og gir mulighet for endret og forbedret praksis (Schibbye 2002).

Voksne er i en mektig posisjon i forhold til barnet når det gjelder deres opplevelse av seg selv i kraft av sin erfaring, kunnskap og modning. Derfor har den voksne langt større mulighet til å få oversikt og reflektere over hva som skjer i relasjonen og ta initiativ til å eventuelt endre på ting som ikke fungerer. Askland (2006) påpeker at det er spesielt viktig at den voksne er seg bevisst hvordan denne makten brukes i forholdet til barnet, da barnet mer eller mindre er helt prisgitt den voksne. Bae bruker begrepet *definisjonsmakt* om den voksnes overlegne posisjon og mener at denne maktposisjonen kan brukes på en positiv måte, og tilknytning og avgrensning vil ivaretaes, samtidig som barnets selvrespekt og selvutvikling fremmes. Brukes definisjonsmakten på en negativ måte, vil det motsatt undergrave barnets utvikling og skape tvivl, usikkerhet og manglende autonomi. De anerkjennende væremåtene som beskrevet tidligere, vil kunne bidra til at den voksne nettopp bruker sin definisjonsmakt på en positiv måte.

I Bae og Waastad (1992) viser de til denne typen positive samspill mellom voksen og barn. Den voksne får mulighet til å oppleve hvor spennende og givende det kan være å lytte til det barnet har å si og det kan resultere i å gi den voksne mulighet til å trekke positive konklusjoner om seg selv og sin egen kompetanse. Barnet som ifølge Bae i Bae og Waastad (1992) kommuniserer i håp om å bli sett og få seg selv tilbake på en ok måte, kan i dette positive samspillet få oppleve å få dele sine tanker og opplevelser med den voksne. Nettopp denne gjensidige opplevelse av

mestringsfølelse og glede skaper gode forutsetninger for videre utvikling både for barnet og den voksne (ibid).

Begrepene anerkjennelse og erkjennelse står sentral i Schibbye (2002) og Bae (1996) sine fremstillinger av relasjonsutvikling. De er begge opptatt av samspillet dialektikk, som også gjenspeiles i nyere systemteori, som presenteres under neste punkt.

2.1.3 Økologisk tenkning og systemteori

Hegels tanker med hensyn til samspillet dialektikk, gjenspeiles også i nyere systemteori, hvor barns atferd forstås i et interaksjonsorientert perspektiv. Det er den gjensidige påvirkningen mellom individet og omgivelsene som er i fokus, som har sine røtter i Kurt Lewins feltteori. Damsgaard (2003) henviser til Bronfenbrenner som også tilhører den presenterte tradisjonen og som en reaksjon på den ensidige fokusering på individet i utviklingspsykologien fremsatte sin utviklingsøkologiske modell, hvor fokus er rettet mot omgivelsene. Den økologiske tilnærmingen kombinerer ulike perspektiver for å frem et helhetlig bilde av den mellommenneskelige samhandlingen. Denne helhetstenkningen er sentral i systemteori, hvor det vektlegges at ting henger sammen. Damsgaard uttaler som følger om dette:

”Det betyr at mennesket inngår som et system i andre systemer. Systemene holdes sammen av relasjoner og preges av det samspillet som foregår i og mellom systemene” (Damsgaard 2003, s. 57).

Med denne tenkningen er det ikke barnet eller omgivelsene alene som skaper atferdsproblemene. Det vil si at det ikke er tenkelig å betrakte barnet alene som den som eier problemet. Dette systemperspektivet er betydelig for å kunne gi forståelse av atferdsvansker.

Nordahl står bak en mengde skoleundersøkelser og skoleprosjekter i Norge. De funn, tolkninger og teorier han har kommet frem til fremstår som relevante og overførbare ut i fra den status barnehagen som system og læringsarena har i dag. Nordahl m.fl. (2005) beskriver hvordan det etableres mønstre og strukturer når en klasse kommuniserer og samhandler, som gjør at klassen fremstår som et sosialt system. Disse mønstrene og denne strukturen vil senere påvirke hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Mønstrene og strukturene i de sosiale systemer elevene deltar i kan påvirke atferden de viser, også den problematiske atferden. Hvis man forstår mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan man også bedre forstå handlingene til menneskene i systemet (ibid). Dette innebærer at man har mulighet for å endre mønstrene og strukturene og derved vil også elevenes handlinger endre seg (ibid). Nordahl m.fl. (2005) viser til at atferdsproblemer i skolen forklares av systemfaktorer som relasjoner mellom elevene og mellom elev og lærer, samt de normer, verdier og forventninger som finnes i den enkelte skole.

Dette fører videre til de neste to punkter, hvor betydningen av voksnes relasjonskompetanse og fagpersonlig utvikling beskrives. Det vil avslutningsvis presenteres en modell for å forandre et system.

2.1.4 Relasjonskompetanse og fagpersonlig utvikling

Regjeringen fokuserer på kompetanse og kvalitetsutvikling i barnehagen (Djupedal 2007). Et kompetent personale poengteres å være en avgjørende faktor for kvalitet, for godt pedagogisk arbeid og for omsorg og trygghet.

Grunnlaget for å kunne oppdage og forstå risikoforhold, samt kunne tilrettelegge for bruk av sterke sider og ressurser hos barn med spesielle behov, ligger i at barnehagepersonalet kjenner til normalutviklingen hos barn. Drugli (2002) poengterer også dette når hun skriver at for å kunne forstå hva relasjoner betyr for barns utvikling må de voksne kunne en del utviklingsteori. Det er videre viktig å ha

forståelse av gjensidigheten i samspillet mellom barn og voksen og betydningen av ens egen rolle i forhold til barnets utvikling. Å holde seg oppdatert på eksisterende kunnskap om barns utvikling og læring er også sentralt i denne sammenheng.

Å være kompetent kan forstås ut fra at de kvalifikasjoner, evner og ferdigheter som en person besitter, skal være sammentreffende med de krav som oppgavene innen et gitt område stiller (Skau 1998).

I Juul og Jensen (2003) sin beskrivelse av fagpersonlig utvikling, tar de utgangspunkt i at i alt arbeid med mennesker spiller den voksne i seg selv en stor rolle for kvaliteten av relasjonen. De beskriver fagpersonlig utvikling som følger:

” En fortløpende prosess der vi undersøker, erkjenner og bearbeider de tankene og handlingsmønstrene som hemmer eller hindrer oss i å realisere våre faglige engasjementer, mål og potensialer i profesjonelle relasjoner” (Juul & Jensen 2003, s. 152).

Det fremheves her en faglig refleksjon som en metode for å lære, å sette ord på og å sette ting i sammenheng. Dette for å utvikle en ny og dypere forståelse for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling.

Observasjon er en annen metode som handler om det så se og legge merke til (Damsgaard 2003). Gjennom observasjon av barns handlinger i ulike situasjoner kan vi lettere arbeide med atferden og finne måter for å redusere uønsket atferd.

Observasjonen kan trolig vise at det er sjelden bare én årsak til at barnet utvikler negative atferdsmønstre og at det er viktig med observasjon i forhold til å kunne dokumentere hva som egentlig skjer blant annet i forhold til relasjonene som barnet inngår i, slik at relevante tiltak kan iverksettes (ibid). En slik praksis har fokus på at det er noe som stadig må forbedres, vedlikeholdes, revurderes og videreutvikles, for ikke at relasjoner skal stå i fare for å bli personavhengige og gjøres til et spørsmål om ”kjemi” fremfor pedagogikk (Lamer 2004).

Juul og Jensen (2003) uttaler at bare sunne relasjoner ivaretar begge parter på en god måte. Den voksnes trivsel fremheves som betydningsfull for å oppnå kvalitet i relasjonen og at den voksne er generelt motivert av et fundamentalmenneskelig behov for å oppleve at det har verdi, faglig og menneskelig, for de barn og voksne de arbeider sammen med (Juul & Jensen 2003, s. 155). For å kunne imøtekomme den voksnes behov, må barnehagen som system, legge til rette for en praksis, hvor det gies mulighet for å utvikle sin relasjonskompetanse og fagpersonlig utvikling via en prosess på en systematisk og strukturert måte. Det er i samspillet med barnet at den voksne utvikler egen relasjonskompetanse og fagpersonlig utvikling, så via handlinger og refleksjon kan kvalitet tilstrebes i relasjonen. Uten et faglig fundament vil barn med atferdsvansker lett bli syndebukk i samspillet og både den voksne og barnet blir tapere (ibid).

Gjøvik kommune har satset på kvalitetsutvikling av barnehagesektoren med oppstart i 1998. Et treårig prosjekt "Kvalitet i relasjonsarbeid" ble gjennomført som prosessorientert etterutdanning i regi av Berit Bae, Høgskolen i Oslo, og var rettet mot utvikling av personalets kompetanse, med fokus på prosesskvalitet i relasjonen mellom voksne og barn. Hele personalgrupper i barnehager, med styreren som sentral aktør, deltok. Berit Baes bok "Det interessante i det alminnelige" representerte teorigrunnlaget i prosjektet. Målet var å styrke barnehagebarnas selvfølelse gjennom å utvikle de ansatte til bedre relasjonsarbeidere. Evalueringen av prosjektet viser til at den personlige kompetansen som er utviklet i prosjektet har gitt seg utslag i at relasjoner har blitt endret og personalet synes å ta det fulle ansvar for kvaliteten i samspillet. Barna karakteriseres ikke lengre som vanskelige, men de voksne retter blikket mot egne væremåter for å se hvordan de kan bidra til et positivt samspill i situasjonen. Evalueringen peker også på at det ikke kun er relasjonene til barna som er endret, men generelt beskrives relasjonene også til kollegaer og foreldre som romsligere, mer løsningsorientert og mer preget av likeverd og respekt (Nyhus & Kolstad 2004).

Samarbeid og ledelse er viktige nøkkelord i en prosess. Det å jobbe mot felles mål og reflektere sammen med andre er viktige for å oppnå endring. Under neste punkt vil en modell for endring av praksis presenteres.

2.1.5 Endringsprogram for en utviklingsprosess

Endringsprogrammer har preget skoleutviklingen fra flere innfallsvinkler opp igjennom årene. Fokuset er på hvordan endringene best kan skje. I 1990 kom modellen med sentrale dimensjoner i forandringsledelse ”Evolusjonær planlegging” av Louis og Miles (Louis og Miles 1990, referert i Langballe 2004). Langballe skriver at denne epoken ble kalt ”støttet implementasjon”. Det ble rettet et fokus mot de forutsetningene skolens ledelse la for at utvikling skulle skje og at endringer skulle lykkes. Fokuset var på å forandre systemet i seg selv og på at forandring var en personlig utfordring og at deltakerne trengte støtte i denne prosessen. Modellen viser til noen forutsetninger og prosesser som må være tilstede som en forutsetning for at deltakerne som skal lære, kan få hjelp til å forlate gammel praksis og gå inn i en ny praksis.

Deltakerne går gjennom denne prosessen fra tap til forpliktelse, fra avlæring til ny læring og fra usikkerhet, som er forbundet med angst til stabilisering, i en ny helhet. Faktorer som anses som viktige for en vellykket utvikling er: lederskap (press/initiativ), tro på seg selv (bemyndigelse), samt ressurser og ekstern assistanse (Langballe 2004).

Med et endret og tydeligere fokus på barnehagen som oppvekst- og utviklingsarena samt som en del av utdanningssystemet har det vært relevant å presentere modellen som et grunnlag for å oppnå en forståelse for forandringsledelse og utvikling.

Et sentralt område i Rammeplanen er pedagogisk ledelse. I den nye Rammeplanen fremheves styrers ansvar for å støtte og følge opp de enkelte medarbeidere slik at de får ta i bruk sin kompetanse. Styrer har videre ansvar for å drive veiledning av det

øvrige personalet, sammen med pedagogiske ledere, slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling og kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (Rammeplanen 2006, s. 16).

Utviklingsprosesser i barnehagen, er både tidskrevende og personlig utfordrende. Skal man nå varige resultater blir det avgjørende å se på barnehagen som lærende organisasjon. Det er viktig å ikke glemme at kunnskap og kompetanse vokser sakte og at endringsarbeide tar tid (Lamer 2004).

2.1.6 Voksenrollen - verdier og holdninger

Drugli (2002) mener at mange voksne strever med sin voksenrolle i barnehagen i dag. Deres arbeide med barn med spesielle behov er krevende og det stilles ikke alltid nok ressurser til rådighet for å løse denne oppgaven, samtidig som de kan vegre seg mot å inngå i nære relasjoner med de barn som de opplever som negative eller vanskelige. Arbeid med barn med sosio-emosjonelle vansker vil utfordre personlige forhold som følelser og holdninger hos den voksne, egne begrensninger, reaksjonsmønstre og eventuelle egne problemer kan bli merkbare. De holdningene og forventningene den voksne har vil påvirke deres adferd og deres arbeide med barn. Barn med store atferdsvansker kan lett vekke de voksnes frustrasjon. Men nettopp for disse barna kan den voksne spille en avgjørende rolle i deres liv, hvis de er villige til å forsøke å utvikle en positiv, nær og støttende relasjon (ibid). Drugli påpeker at det alltid er de voksnes ansvar å forsøke å etablere en positiv relasjon og at det er nødvendig å bryte med eventuelle negative følelser som den voksne har i forhold til barnet. I praksis betyr det at man i et relasjonsarbeid også retter fokus mot det som ligger til grunn for de handlingene den voksne gjør. Den voksnes handlinger bør derfor bevisstgjøres, reflekteres over og endres når det er nødvendig, dette er for å ivareta barnets utviklingsmuligheter. Drugli (2002) viser til

forskning av Webster-Stratton (1999) som peker på at en positiv voksen-barn relasjon preget av tillit, forståelse og omsorg, vil fremme barnets samarbeidsvilje og motivasjon, samt øke deres læring og prestasjoner. Forskning gjort av Klein (1989) konkluderer også med at barn lærer mest av voksne de er knyttet til og som de liker, enn voksne som de har et dårlig forhold til.

Menneskesynet/verdisynet til den voksne er grunnlaget for hvordan den voksne reagerer. Askland (2006) mener at vi spesielt blir bevisst vårt verdisyn, når vi kommer opp i situasjoner som balanserer på kanten av det som vanligvis er akseptabelt i det miljøet man tilhører. Når de voksne har et verdisyn og en holdning som ikke er forenlige med de oppgaver som ligger til voksenrollen, må man prøve å gå inn å endre holdningen gjennom veiledning og selvevaluering. Dette er for å sikre et mer utviklingsfremmende samspill mellom barn og voksen (Drugli 2002). Når relasjoner blir fastlåste i negative mønstre er, som tidligere nevnt, veiledning nødvendig og ofte nyttig. I Danmark er det med stort hell innført veiledning av medarbeiderne i en del barnehager og spesialskoler med fokus på de relasjonene som førskolelæreren opplever som mest problematisk (Juul & Jensen 2003).

Holdninger er vanskelige å endre da voksne har sine egne erfaringer fra barndom og oppvekst. Den voksnes evne til å oppfatte, fortolke og forholde seg til barns behov i forskjellige situasjoner, vil stort sett avhenge av den voksnes personlige bakgrunnserfaringer. Den voksne vil kunne reagere på måter, som mest sannsynlig kan ha sammenheng med egne barndomserfaringer. Egne konfliktfylte følelser kan aktiveres, som hvis den voksne i barnehagen selv har opplevd omsorgssvikt i egen barndom, kan den voksne ofte ha store problemer med å skape en trygg omsorgssituasjon, da de konfronteres med egen angst, motvilje og selvusikkerhet i møtet med barns ”krav” om omsorg (Rye 2007).

Det kan være lite samsvar mellom våre holdninger og den måten vi handler på. Intensjonene våre er gode, men det blir et sprik mellom det vi ønsker å gjøre og

uttrykke og det vi faktisk gjør. Dette kan ifølge Argyris (1990) være et ønske om å bevare kontroll. Vi er ofte ikke bevisste våre handlingsmønstre, men disse vil imidlertid kunne være observerbare for andre, både voksne og barn. Voksenrollen innebærer også, at vi må forsøke å være oss bevisst betydningen av oss selv som rollemodell for barna. Barn som utviser problematferd kan lett bli syndebukk hvis vi ikke tenker men bare sier og gjør ting da de ofte viser en atferd som lett kan bli gjenstand for mye negativ oppmerksomhet og korrigering i form av kjeft. Positive og bevisste voksne kan derimot fremme barnets mulighet for å identifisere seg med positive rollemodeller.

Et forskningsprosjekt utført av Sigsgaard (2003) hvor han stilte spørsmål ved de voksnes bruk av kjeft i barnehager og skoler i Danmark viste til at kjeft ble betraktet som en helt selvfølgelig og hverdagslig rutine i skole og barnehage. Sigsgaard bygger sine funn fra en caseundersøkelse i en barnehage, en surveyundersøkelse av hva andre har undersøkt omkring samme tema, samt datainnsamling fra mange barnehager og skoler som hadde fokusert på voksen-barn relasjonen over lengre tid. Å få kjeft oppleves som nedverdiggende og ydmykende. Sigsgaard hevder at enten tar barna de voksnes krav og normer til seg eller tar de distanse til de voksne. Han fant ytterligere at 10 til 20% av barna fikk mye mer kjeft enn de andre barna og blant disse var det særlig aktive gutter og barn fra belastede hjemmemiljøer, samt barn fra andre kulturer som var mest utsatt. Sigsgaard mener at hvis de voksne har en manglende forståelse av barnets handlinger fører det til mer kjeft, og omvendt. Viser den voksne innsikt derimot i barnets motiver og intensjoner reduseres hyppigheten av kjeftingen (ibid).

Med denne oppgavens fokus på relasjonsarbeid er det sentralt å presentere teorier på tilknytning, da utviklingen av gode relasjoner starter med tilknytning.

2.1.7 Tilknytning

Tilknytning kan sies å dreie seg om den relasjonen som dannes mellom barnet og den voksne, et følelsesmessig bånd. John Bowlby har via sin tilknytningsteori hatt stor betydning for vår forståelse av barns behov og relasjoner. Han postulerte et universelt, innebygget behov for å knytte nære følelsesmessig bånd til andre (Schibbye 2002). Spedbarns- og relasjonsforskning de seneste 20 årene har konkludert med 3 medfødte kompetanser hos det nyfødte barnet, som er helt grunnleggende for vår forståelse av tilknytning og som også er grunnleggende i denne oppgavens teoretiske rammeverk, den dialektiske relasjonsteori. Disse er:

Barn er født sosiale - dette refererer til barnets evne og trang til å etablere sosiale (interpersonlige) relasjoner. Dette betyr i praksis at barn ikke skal gjøres sosiale og empatiske av de voksne, da de er født med det nødvendige grunnlaget for empati.

Barns reaksjoner er alltid meningsfulle - dette refererer til barnets intersubjektivitet, det vil si evnen til å "stille inn" i forhold til den voksnes stemning og til å oppfatte og bearbeide signaler fra voksne, samt til å reagere relasjonelt meningsfullt tilbake. I praksis betyr det at barnets spontane reaksjoner er meningsfulle i den betydning at de kan gi voksne verdifulle opplysninger om hvem barnet er og hvilke relasjonelle situasjoner det trives eller vantrives med her og nå.

Barn kan ta personlig ansvar - barn kan fra begynnelsen av ta ansvar for sin egen person på enkelte områder, og denne ansvarskompetansen utvikler seg meget hurtig i førskolealderen. I praksis betyr det at barnet må gies noe ansvar i forhold til utviklingsfremmende erfaringer. (Juul & Jensen 2003, s. 138)

Relasjonens kvalitet går på at barnet trives og utvikles best i en subjekt-subjektrelasjon jmf. dialektisk relasjonstenkning (ibid).

Trygg tilknytning betyr at barnet opplever omsorg, beskyttelse, tilhørighet, kontakt med andre, klare grenser og forutsigbarhet i forhold til en voksen som er stabil i

forhold til følelsesmessige reaksjoner. Opplever barnet ikke trygghet og det å ha en trygg base hos en voksen som setter pris på barnet, har det lett for å bli usikker på seg selv, og sin rolle til andre mennesker og generelt i dagliglivet. Dette kan blant annet gi seg uttrykk i en atferd som lett karakteriseres som problematferd og negative atferdsmønstre hos barnet kan opprettholdes og utvikles, hvis den voksne ikke går inn og tar ansvar for å forbedre relasjonen. Bae (2004) viser til at det er svært krevende og utfordrende å etablere kontakt og nære relasjoner med barn med vanskelige relasjonserfaringer, men det er sannsynligvis dem som trenger våre relasjoner mest.

Hvis samspillet mellom barnet og den voksne oppleves som vanskelig trenger den voksne hjelp til å forandre sitt syn på seg selv og på barnet. Det er utviklet forskjellige programmer som bygger på å støtte utvikling av positiv tilknytning, kommunikasjon, interaksjon og relasjonsutvikling. Blant disse programmer er Marte Meo, LØFT (løsningsfokustert tilnærming) og ICDP (International Child Development Programmes). I denne oppgaven vil sistnevnte program ICDP presenteres. ICDP er utviklet av Hundeide og Rye ved Universitetet i Oslo. Det ble utviklet, inspirert av ORION-programmet, som er utarbeidet av M. Aarts, og MISC-programmet, som er utarbeidet av M. Klein. Det er et program som fremmer tidlig intervensjon mellom spedbarn og foreldre for å gi barn best mulig forutsetning for en god sosial og emosjonell utvikling (Hundeide 2001, Rye 2002).

I 2005 besluttet Barne- og likestillingsdepartementet å gjenoppta satsningen på ICDP som et nasjonalt forebyggende foreldreveiledningsprogram. ICPD skal bli tilgjengelig i alle kommuner, med den hensikt at de skal brukes på foreksempel helsestasjoner, skoler, i barnevernet og barnehager. Programmet bygger på en konkret og nyansert beskrivelse av de viktigste kvalitetene i omsorgsgiver-barn-interaksjon. Det knytter seg til daglige situasjoner og tar utgangspunkt i omsorgsgivers eget repertoar av interaksjonsmåter med det formål å bevisstgjøre omsorgsgiver om mulighetene for utvidelse, og videreutvikling av de positive

kvalitetene i sin interaksjon (Rye 2002, s. 136). Programmet inneholder åtte temaer for godt samspill, fordelt i to grupper, som omhandler følelsesmessig kommunikasjon og berikende samspill som representerer oppfordringer til selvobservasjon, gjenkjennelse, utforskning og videreutvikling (ibid). De åtte temaene presenteres som motsetninger, for å få en klarere forståelse av temaene:

- 1) Vise kjærlige følelser **kontra** neglisjerer og avviser barnet.
- 2) Følger barnets initiativ **kontra** dominerer og pådytter egne initiativ.
- 3) Har god dialog med barnet **kontra** ingen kommunikasjon med barnet.
- 4) Roser og gir barnet anerkjennelse **kontra** nedvurderer og avkrefter barnets verdi og ferdigheter.
- 5) Hjelper barnet å samle sin oppmerksomhet **kontra** distraherer og forvirrer barnet med motstridende stimuli.
- 6) Formidler mening med entusiasme til barnets opplevelser **kontra** snakker ikke og er likegyldig til barnets opplevelser.
- 7) Utvider og beriker barnets opplevelser med sammenligninger, forklaringer og historier **kontra** sier lite, bare det som er nødvendig i øyeblikket. Gir seg ikke tid til å gi barnet forklaringer.
- 8) Regulerer barnets handlinger steg for steg. Setter grenser for hva som er tillatt på en positiv måte ved å peke ut alternativer **kontra** "la det skure"-holdning. Overlater barnet til seg selv. Ingen veiledning for barnets handlinger. Negativ grensesetting med: "Nei, nei" uten forklaringer.

Det handler om å utvikle empati, sensitivitet og selvrefleksjon. Programmet er også tilpasset til å gjelde relasjonen mellom lærere i skolen og elever. Det vises her til gode resultater fra en pilotstudie med ICPD-programmet i skoler på Sunnmøre

(Hundeide 2001 referert i Rye 2002). Pilotstudien viser, at bevisstgjøring av læreren om deres oppfatninger av elevene og deres interaksjon i klasserommet kan resultere i forbedringer for barns læresituasjon.

Forskning presentert i dette kapitlet er rettet mot betydningen av voksenrelasjoner og utsatte barn. Ulik forskning har rettet oppmerksomheten mot hvordan relasjoner etableres, og hvilken betydning den voksne har i forhold til å fremme relasjoner. Behovet for den aktive voksenrollen fremheves. Det dreier seg om den voksnes vilje til å ta ansvar for egne forventninger, grenser og atferd i møtet med barnet som utfordrer. Barn i barnehagealder føler seg nesten alltid skyldig i de voksnes feiltrinn. Selv om barna godt kan tenke at nå var den voksne urimelig eller urettferdig. De voksne må kunne innrømme feil og si unnskyld og i stedet for å bli offer for egen usikkerhet må de voksne lære å forholde seg til den (Juul og Jensen 2003). Som hjelp til å støtte utvikling av positiv kvalitet i relasjonen har veiledning vist seg å være nyttig og et av de programmene som brukes er det beskrevne ICDP-programmet.

Mit valg av perspektiv og relevant forskning på feltet, vil danne grunnlag og bakgrunn for tolkningen av resultatene og drøftingen av funnene, som presenteres i kapittel 4.

Nå vil metodedelen i oppgaven bli presentert.

3. Metode

I dette kapittel vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærming i oppgaven, som er det kvalitative forskningsintervju. Vitenskapsteoretisk bakgrunn, datainnsamling og analyseprosessen vil bli belyst. Forskningsetiske hensyn, min rolle som forsker, samt reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil bli drøftet.

3.1 Valg av metode

Mitt metodevalg er gjort ut fra undersøkelsens problemstilling, det vil si at det man ønsker å undersøke vil være styrende for måten man velger å gå frem på (Kvale 2006).

Innen forskning skilles det mellom to metoder; den *kvantitative*, som uttrykker problemfeltet gjennom statistiske metoder, hvor utbredelse og forekomst kan kartlegges, beskrives og analyseres. Den andre metoden er den *kvalitative*, som uttrykker problemfeltet gjennom data innhentet fra deltakende observasjoner, uformelle samtaler og verbale uttrykk (Befring 2007).

Formålet med dette studie har vært å få økt kunnskap, innsikt og forståelse av hvordan 6 pedagogiske ledere opplever det å arbeide med relasjoner, hvilke erfaringer de har med relasjonsarbeid i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker og hva de konkret gjør og eventuelt ikke gjør. Med dette utgangspunkt har jeg valgt den kvalitative metode og forskningsintervjuet som min tilnærming. Den kvalitative metoden kan bidra til fyldige og nyanserte beskrivelser av fenomenet som undersøkes og nærhet til informantene (ibid). Det er informantenes opplevelser som skal stå i fokus. Informasjon om opplevelsene vil bli samlet inn gjennom bruk av forskningsintervju.

3.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Hensikten er å undersøke hvordan fenomenet som studeres oppleves av informanten. Dette fokus på menneskers opplevelser og tanker kan knyttes til fenomenologisk filosofi, hvor fenomenologien kan sies å være studiet av vår livsverden (Wormnæs 2005). Man er innen denne tilnærmingen opptatt av hvordan mennesket forstår deres egen personlige og sosiale verden. Fenomenologien forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper og ha fokus på beskrivelsenes sentrale betydning (Kvale 2006). I denne forståelsen ligger det at jeg som forsker må prøve å være meg bevisst de forutsetninger (forforståelse) jeg bringer med meg. Jeg må bestrebe meg på å sette egne forutsetninger i parentes ved å stille meg mest mulig åpen og være mottakelig for det som trer fram. Det innebærer å fokusere på det som vi umiddelbart oppfatter og erfarer, samt beskrive fenomenet så detaljert og presist som mulig (ibid). Å sette forforståelsen i parentes kan bety at vi vil være mer åpne for å oppdage nye og spennende sider ved temaet, som egen forforståelse ellers ville stå i fare for å stenge for. Denne forståelsen har jeg prøvd å være meg bevisst under intervjuene og gjennom min tolkning av datamaterialet. Jeg er likevel klar over, at min forforståelse eller sagt med andre ord mine forhåndskunnskaper, har hatt en vis innflytelse gjennom hele prosessen. Forforståelsen min har vært en fordel for å utvikle min forståelse av informantenes utsagn og for tolkningen av disse (Dalen 2004).

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Intervju betyr en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema som opptar dem begge (Kvale 2006). Et profesjonelt intervju involverer en bestemt metode og spørreteknikk. En bestemt form for forskningsintervju kalles det halvstrukturerte-intervjuet, som er det denne oppgaven

tar utgangspunkt i. Et halvstrukturert intervju vil bli karakterisert senere i dette avsnittet.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (ibid). I denne oppgaven har det vært å forstå informantenes refleksjoner, erfaringer og opplevelser av relasjonsarbeid, fra informantens eget perspektiv.

Som en forberedelse til intervjusituasjonen har jeg lest forskningslitteratur (Kvale 2006, Dalen 2004, Befring 2002) for å sikre at jeg visste;

hva jeg intervjuet om - forhåndskunnskap om emnet,

hvorfor - klargjøre formålet med studien og

hvordan - innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseringsteknikker, og bestemme hvilken jeg skal benytte for å innhente den ønskede kunnskap (Kvale 2006, s. 52).

Kvale uttaler, at ordet metode betyr ”veien til målet”, og hvis man skal finne eller vise andre vei til målet, må man vite hva målet er.

Det finnes ulike typer intervjuer og det skilles mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer. I et åpent intervju er det fokus på at intervjupersonen skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer, mens det i strukturerte intervjuer, som denne oppgavens halvstrukturerte intervju, er fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen 2004). Det er under hele intervjuet mulighet til å gjøre forandringer i intervjuet med hensyn til rekkefølge av spørsmålene og spørreform, og følge opp svarene til intervjupersonen. Nettopp dette ga mulighet for nærhet til informanten jmf. Dalen (2004) som fremhever at det kvalitative

forskningsintervju bygger på og forutsetter nærhet. Informantene gies mulighet til å gi uttrykk for og utdype sine meninger fritt.

3.3.1 Intervjuguide

I det halvstrukturerte intervju omfatter intervjuguiden sentrale temaer og spørsmål som til sammen dekker de viktigste områdene undersøkelsen skal belyse. Det handler om å omsette undersøkelsens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen 2004). I denne undersøkelsen er intervjuguiden utviklet på bakgrunn av problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene for undersøkelsen. Temaene i guiden var rettet mot informantenes forståelse av begrepet relasjon, hvordan det arbeides konkret med relasjonsarbeide på avdelingen, hvilken betydning et relasjonsarbeide hadde i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker og hvilke muligheter informantene så for en videreutvikling av relasjonsarbeid.

I forkant av de seks intervjuene foretok jeg et prøveintervju for å se hvordan guiden fungerte. Jeg ønsket blant annet å få et inntrykk av om mine spørsmålsformuleringer var klare og tydelige, om jeg fikk svar på det jeg ønsket å få svar på, samt prøve ut min rolle som intervjuer. Jeg intervjuet en pedagogisk leder, som oppfylte kriteriene som jeg hadde utformet for utvalget mitt i undersøkelsen. Disse kriteriene vil bli beskrevet i detalj i neste avsnitt, Gjennom prøveintervjuet ble jeg oppmerksom på problematikken rundt ledende spørsmål ved oppfølging av spørsmål. Jeg måtte i tillegg endre på to spørsmål som virket litt uklare, ellers fungerte guiden greit og den avsatte tiden til intervjuet virket realistisk.

3.3.2 Utvalg

Ut fra den valgte kvalitative tilnærming til undersøkelsen, hvor jeg ønsket å oppnå en helhetsforståelse gjennom dyptgående undersøkelser med få informanter, ble det viktig å velge informanter som kunne bidra med en rikest mulig informasjon (Vedeler

2000). Utvalg i kvalitative undersøkelser kan blant annet baseres på kriteriebasert utvelging. Ved en kriteriebasert utvelging kan man nettopp oppnå at utvalget kan gi best mulig forståelse av fenomenet som studeres (ibid). Kriteriene i denne undersøkelsen bygger på krav om utdannelse og erfaring, da det kan øke informantenes refleksjoner omkring teori og praksis. Følgende kriterier ligger til grunn for denne undersøkelse:

Erfaring med barn med sosio-emosjonelle vansker

Erfaring som pedagogisk leder

Mer enn to års arbeidserfaring som førskolelærer

Jeg tok en telefon til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å undersøke om jeg hadde meldeplikt i forhold til mitt prosjekt. Etter å ha beskrevet prosjektet mitt, ble det konkludert med, at jeg ikke hadde meldeplikt.

I kraft av samarbeidet mitt med bydel Sagene ble utvalget valgt fra barnehager i bydelen. Jeg sendte prosjektplanen min til min kontakt i barne- og ungdomsavdelingen i bydel Sagene. Min kontakt fungerer som prosjektleder for det prosjekt jeg er en del av og som er tilknyttet Forskningsprogrammet **Oppvekstvilkår Problematferd og Inkludering**. Prosjektlederen videreformidlet prosjektbeskrivelsen min til de fire enhetslederne i bydelen. Jeg fikk tilbakemelding med navn på navngitte informanter samt telefonnumre til to fagledere for nærmere avtale om hvilke informanter som skulle brukes.

Jeg fikk tilslutt 6 navne på aktuelle informanter, men det viste seg under intervjurunden, at den ene av informantene ikke oppfylte kriteriene jeg hadde satt. Jeg valgte derfor kun å bruke de fem informantenes direkte utsagn i presentasjon av resultater og drøftingen. Det sjette intervju valgte jeg å se på, som et bidrag til min forståelse av fenomenet jeg har forsøkt belyst. Denne vurderingen tok jeg endelig etter å ha lest igjennom alle intervjuene og konkludert med at det var fyldig og

tilstrekkelig informasjon i datamaterialet fra de fem informanter til å danne grunnlag for analyse og tolkning.

Da jeg hadde fått alle seks navne på informantene, tok jeg kontakt med de for å avtalte tid og sted for intervju, samt forvisse meg om at det ikke var noen uklarheter rundt prosjektet. Jeg informerte om at de på forhånd skulle tenke på et konkret barn som de hadde arbeidet med og som de var godt kjent med. Dette for å kunne ha en lik ramme rundt intervjuene og for å unngå å få generelle svar. Jeg sendte da ut samtykkeerklæring med informasjon rundt undersøkelsen, som jeg fikk tilbake i underskrevet stand, før jeg startet intervjuene.

De fem informantene hadde alle førskolelærerutdanning. Tre av informantene hadde arbeidet som førskolelærer og pedagogisk leder mellom 7 og 11 år, de to andre informantene hadde arbeidet mer enn 11 år som førskolelærer og pedagogisk leder i barnehage. I tillegg hadde fire av de ulike former for tilleggsutdanning. Utvalget mitt besto av førskolelærere med mange års erfaring bak seg.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble foretatt i de seks barnehagene i barnehagens åpningstid. Et av intervjuene ble gjennomført over to dager med to ukers mellomrom på grunn av sykdom. Dette ble uproblematisk i og med at jeg hadde intervjuguiden med faste spørsmål og derved hadde oversikt over hvilke temaer som manglet å bli belyst.

Informantene hadde fått informasjon om studien på forhånd og ga uttrykk for at problemstillingen i prosjektet var interessant og relevant, hvilket ble avspeilet i intervjusituasjonen som var preget av motivasjon og engasjement samt ikke en god kontakt. Det er viktig å få til en god kontaktetablering og få informanten til å føle seg trygg i situasjonen. I forkant av intervjuene repeterte jeg det som hadde stått i informasjonsbrevet og at det var informantenes opplevelse av temaene jeg var interessert i. Det ble snakket litt og blant annet ble det samtale rundt noen av

informantenes usikkerhet knyttet til den konkrete intervjusituasjonen. Dalen (2004) fremhever, at de innledende spørsmålene bør være av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet. Med bakgrunn i dette begynte jeg intervjuene med bakgrunnsopplysninger om informantenes utdanning og erfaring. Etter kontaktetableringsfasen og de innledende spørsmål, ble fokus rettet mot de sentrale temaene i prosjektet jmf. ”traktprinsippet” presentert i Dalen (2004). Med ”traktprinsippet” begynner intervjueren med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og i noen tilfeller de mest følelsesladede temaene som skal belyses (ibid).

Informantene hadde samtykket i bruk av båndopptaker (digital voice recorder). Jeg hadde i forkant av første intervju gjort meg kjent med båndopptakerens funksjoner og opplevde at det gav meg en frihet under intervjuene til å lytte og å ha min fulle oppmerksomhet rettet mot informantene. Jeg noterte litt underveis i intervjuet, men noterte stort sett ned mine observasjoner og refleksjoner i etterkant av intervjuene. Jeg fulgte strukturen i guiden, men var fleksibel i bruk av den ved å justere spørreformer og rekkefølgen av spørsmålene til det som ble formidlet. Jeg forsøkte å være åpen i mine oppfølgingsspørsmål for å ivareta så mye fri fortelling som mulig. I tillegg gjorde jeg hele tiden underveis i intervjuet oppmerksom på, at det var mulig å gå tilbake til temaer for eventuelle tilføyelser. På slutten av alle intervjuer stilte jeg spørsmål om informantene hadde noe de ønsket å tilføye og som de følte var relevant og viktig i arbeidet med relasjoner i barnehagen.

I og med at målet med forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser fra informantens livsverden, slik at beskrivelsen kan tolkes og forstås, var det viktig å forstå det som ble sagt og prøve å tolke det gjennom intervjuet. Jeg stilte oppklarende spørsmål underveis, hvis utsagn fremsto som uklare eller jeg ønsket litt mer informasjon om et tema. Jeg ba informanten om å utdype eller si litt mer om det aktuelle tema. Den informasjon som jeg fikk fra informantens non-verbale

kommunikasjon gjennom intervjuet noterte jeg meg rett etter endt intervju sammen med mitt umiddelbare helhetsinntrykk av informantens informasjon.

3.3.4 Analyse

Etter at intervjuene var gjennomført, begynte organiseringen og bearbeidingen av datamaterialet. Analyse handler om å skape en mening ut fra det datamaterialet man har innhentet. I kvalitativ forskning foregår en form for analyse gjennom hele forskningsprosessen og allerede under datainnsamlingen ved at forskeren iakttar og observerer underveis i prosessen (Dalen 2004).

Transkriberingen ble en tidskrevende prosess da jeg ordrett skrev ut alt informantene hadde sagt Dette var for å sikre best mulig forståelse og ivareta validiteten i undersøkelsen. Jeg opplevde at under arbeidet med transkriberingen ble tankeprosesser igangsatt og jeg opplevde jmf. Kvale (2006) at prosessen fra muntlig tale til skrevet materiale ble en viktig del av tolkningsprosessen. For å systematisere og huske fortløpende refleksjoner og følelsesmessige reaksjoner under forskningsprosessen førte jeg loggbok. Dataene i tekstform ble sammen med skriftlige nedfellingene av handlinger og verbale utsagn og feltnotater mitt datamateriale.

I analysen av datamaterialet leste jeg først ett og ett intervju for å danne meg et helhetsinntrykk, for da å ta ett og ett intervju grundig med tanke på å få god innsikt i informantenes uttalelser innen mine fire temaer i intervjuguiden. Jeg fant en rekke kategorier som datamaterialet lot seg sortere under. Etter dette sammenlignet jeg tekstene og fant sammenfallende kategorier og kategorier som indikerte forekomst av ulike fenomener, som jeg sorterte under de fire temaene i guiden med underkategorier (vedlegg 3). Noen av utsagnene falt inn under flere kategorier.

Det er med utgangspunkt i disse kategoriene at jeg vil presentere resultatene og drøfte disse i kapittel 4.

I fortolkningen og forståelsen av mitt datamateriale har jeg tatt utgangspunkt i det Kvale (2006) kaller hermeneutisk meningsfortolkning. Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Forståelsesprosessen er karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten og helheten søkes tilpasset delen. Vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse kalles den hermeneutiske sirkel. Denne tilnærming har vært til god hjelp for å skape mening og få en helhetsforståelse av tematikken.

Fremstilling av resultatene ble strukturert tematisk i tråd med Kvaless (2006) tre nivåer av tolkningskontekster: **selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse**. Ved å se disse tre i relasjon til hverandre kan utsagn og meninger gis mer dybde og sammenheng.

På **nivå en: selvforståelsen** er tolkningen forsøkt begrenset til informantens selvforståelse. I denne oppgaven gjengir jeg informantens uttalelser ved bruk av ordrette sitater fra transkriberingsmaterialet.

På **nivå to: kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse** er tolkningen basert på kritisk forståelse basert på sunn fornuft, hvilket handler om å forsøke å sette informantens uttalelse inn i en større sammenheng og bredere forståelsesramme. Tolkningen kan stille seg kritisk til det som blir sagt og kan fokusere enten på uttalelsens innhold eller på personen bak. På dette nivå taes forskerens tolkning med og det dreier seg om å løfte materialet fra et beskrivende til et mer fortolket nivå. Jeg stilte spørsmål til informantens utsagn/selvforståelse på dette nivået som kunne være: hva er dette utsagn et uttrykk for? Derved prøvde jeg å forstå utsagnet i en større sammenheng.

På **nivå tre: teoretisk forståelse** dreier det seg om en drøfting av funn sett i lys av teori. Min teoretiske forståelse vil komme til uttrykk i drøftingsdelen ved at jeg har brukt mitt teoretiske grunnlag som tolkningskontekst. I denne oppgaven vil teorien

trekkes inn i drøftingen underveis som datamaterialet presenteres. Nedenfor er et eksempel på de tre nivåene som brukt i min analyse:

Selvforståelse	Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Teoretisk forståelse
”Vi er like dumme og vi er like lure. Noen ganger er de smartere enn oss og noen ganger er vi smartere enn dem, forskjellen er at vi har mer kunnskap”	Opptatt av det å ta ansvar som voksen, hvilket innbefatter holdninger og verdier	Voksnes menneskesyn - betydning for den konkrete handling (Rye 2007)

Gjennom å ha arbeidet aktivt med datamaterialet, har det vært en hjelp til å sortere ut de sitatene som best belyser de ulike temaene. Jeg har valgt sitatene ut fra den tematiske metoden, hvor jeg har gått ut fra mine 4 hovedtemaer i intervjuguiden og innen hvert av de fire områdene forsøkt å finne sitater som belyser temaet (Dalen 2004). Ved bruk av sitater gis det også mulighet for å bringe leseren nærmere informantene og den verden de beskriver. Jeg har valgt sitater som jeg opplever får frem essensen i det temaet som skal belyses og som kan stå som eksempel for det mange av informantene har fremhevet, samt sitater som forekommer sjelden i utvalget (ibid). Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til denne analysemodellen under drøftingen av validitet i tolkningen av intervjuene.

3.4 Forskningsetiske hensyn

Sentralt i all forskningsetikk ligger den vitenskapelige redelighet (Forskningsetiske retningslinjer 2006). Forskningsetikken analyserer og gir svar på to spørsmål: Hvordan bør vi handle som enkeltmenneske og hvordan forskersamfunnet bør

fungere (Befring 2007). Ved å ha lest forskningslitteratur og gjort meg kjent med forskningsetiske retningslinjer har jeg lagt et grunnlag i følge Befring (2007) for å reflektere over moralske og normative spørsmål underveis i forskningsprosessen.

I min undersøkelse har jeg bestrebet meg på å foreta etiske betraktninger og følge forskningsetiske regler. Gjennomgangen av prosjektet mitt ved henvendelsen til datatilsynet ga meg også en økt bevissthet rundt de hensyn som må taes ved forskning. Prosjektet trengte ikke noen godkjenning, for å kunne igangsettes.

Kvale (2006) nevner tre etiske regler for forskning på mennesker: det **informerte samtykke**, **konfidensialitet** og **konsekvenser**.

Når det gjelder det **informerte samtykke**, sendte jeg ut en samtykkeerklæring (vedlegg 2) etter å ha kontaktet og orientert informantene om prosjektet på telefon. Informantene ble informert om undersøkelsens bakgrunn og formål, samt at det var frivillig å delta og mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. Informantene kan også informeres om mulige fordeler og ulemper med å delta i undersøkelsen (ibid).

Konfidensialitet betyr i praksis at informantene i undersøkelsen ikke skal kunne gjenkjennes. Personlige data som navn eller annen informasjon som kan avsløre intervjupersonens identitet skal utelates. I undersøkelsen min er dette ivaretatt ved at jeg ikke presenterer informanten med personlige data, navn på barnehagen samt at enkelte utsagn som jeg vurderte kunne komme i konflikt med kravet til konfidensialitet ikke ble referert. Informantene ble kodet med numrer og blir under analysen referert til som førskolelærer 1, førskolelærer 2 osv. De transkriberte intervjuene ble forsvarlig oppbevart og blir ødelagt etter sensur for masteroppgaven er gitt.

Konsekvenser for deltakelse i undersøkelsen for enkeltpersonen som deltar, men også for den gruppen de representerer, må man som forsker tenke gjennom. Det er

både positive og de negative stereotyper, som for eksempel stigmatisering, som skal vurderes. Intervjusituasjonens preg av personlig nærhet setter store krav til intervjuerens følsomhet med hensyn til hvor langt man kan gå med sine spørsmål (ibid). Informantene delte mange av sine opplevelser og refleksjoner med meg. To av informantene ga uttrykk for at intervjusituasjonen der og da bidro til refleksjon over egen praksis. Det var nyttig å få reflektere over hva de egentlig gjør og eventuelt ikke gjør i praksis. Dette mente begge virket motiverende og de fikk lyst til å gå ut og gjøre mer av det positive.

En moralsk forskningsatferd involverer også forskeren selv (Kvale 2006) og dette fører meg videre til neste punkt; rollen som forsker.

3.4.1 Forskerrollen

Vårt menneskesyn, teoretiske forankring og førforståelse vil påvirke vårt arbeid gjennom hele forskningsprosessen (Dalen 2004, Kvale 2006). Jeg har forsøkt å innta en ydmyk holdning i møtet med informantene og møtt dem med et åpent sinn. I kraft av mitt eget engasjement med barn med sosioemosjonelle vansker med barnehagen som min arbeidsarena, kan mine spørsmålsstillinger og tolkninger vært farget av dette, men samtidig har de kunnet bidra til større forståelse for det informantene ga uttrykk for. Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser (Dalen 2004, s. 18). Ved bruk av det kvalitative intervjuet som forutsetter en nærhet i intervjusituasjonen har jeg forsøkt å være oppmerksom på den store påvirkningsmulighet i kraft av meg selv og heller hatt fokus på å lytte og motta det som blir sagt. Det vil si prøve å innta en ydmyk holdning og ikke minst gi rom for naturlige "tenkepauser" for informantene gjennom hele intervjuet.

Jeg har nå vært inne på forskningsetiske hensyn, personer involvert i forskning og forskerrollen. Neste punkt handler om kriterier for gyldige, pålitelige og generaliserbar data.

3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I kvalitativ forskning er validitet og reliabilitet begreper som brukes for å si noe om hvorvidt resultatene er gyldige og pålitelige. I kritikken av det kvalitative forskningsintervju pekes nettopp på at opplysningene som kommer frem ikke er objektive, men subjektive, hvilket vil si, at resultatene avhenger av dem som blir intervjuet. Samtidig pekes det på den motstridende informasjon som fremkommer om samme fenomen. Kvale (2006) argumenterer for at de to kritikkpunktene faktisk er intervjuformens styrke, da intervjuformen fanger opp variasjonen i informantenes oppfatninger om et tema og gir derved et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden.

3.5.1 Validitet

Validitet forteller noe om gyldigheten i datamaterialet, og om hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene er i helhet (Vedeler 2000). Spørsmålet blir om undersøkelsen og resultatene belyser problemstillingen min. I min undersøkelse handler det om hvorvidt den kunnskap som kommer frem via informantenes refleksjoner og opplevelser omkring betydningen av relasjonsarbeid, er holdbar kunnskap om dette tema. I tolkningen av informantenes uttalelser har jeg forsøkt å prøve å forstå og tolke det som ble sagt og søkt etter det som var nyttig i forhold til at jeg skulle svare på min problemstilling. Jeg vil nå i en videre drøfting av validitet, ta utgangspunkt i Kvale (2006) sine tre tolkningskontekster, hvortil det hører tre valideringsfellesskap.

Selvforståelse og den intervjuede personen - i forhold til selvforståelse er det den intervjuede selv som avgjør om min tolkning er gyldig eller ikke. Jeg kunne ha presentert informantene for min tolkning, og fått deres bekreftelse eller avkreftelse. Men jeg har i stedet for prøvd å ivareta dette best mulig ved å transkribere

intervjuene ordrett og bruke ordrette sitater i presentasjonen. Ved bruk av ordrette sitater er jeg samtidig klar over at det i utvelgelsen min av sitat ligger en fortolkning.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft og det allmenne publikum - her skal tolkningene være gyldige innenfor et allment publikums forståelse. Mine tolkninger er utelukkende basert på mine vurderinger, hvilket utgjør en svakhet. Jeg kunne ha diskutert og drøftet mer med foreksempel veilederen min for å sikre validiteten, men jeg har i stedet prøvd å redegjøre for prosedyrer presentert i kapittel 3.3.4., som ifølge Kvale (2006) kan være et alternativ til bruk av flere tolkere. Det blir derfor opp til det allmenne publikum å bedømme om tolkningene mine er velbegrunnet og veldokumentert (ibid).

Teoretisk forståelse og forskningsfellesskapet - når en uttalelse tolkes innenfor en teoretisk kontekst, vil tolkningens gyldighet avhenge av hvorvidt teorien gjelder for det feltet som studeres, og om tolkningene er logiske i forhold til teorien (Kvale 2006, s. 147). I denne undersøkelsen vil min tolkning av rammeplanen sammen med andre teoretiske tolkninger i oppgaven bli validert i et fagmiljø/forskningsmiljø.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i en undersøkelse handler om hvor pålitelig undersøkelsen er. Det blir viktig å forberede seg godt og gjennomføre en systematisk prosess som er veldokumentert og godt beskrevet (Vedeler 2000). Jeg har prøvd å være bevisst ledende spørsmålsstillinger, da de kan svekke påliteligheten, men samtidig har jeg brukt ledende spørsmålsstillinger bevisst for å sikre meg informantenes forståelse. Gjennom mine intervjuer fanget jeg opp det informanten følte og mente akkurat da i den spesielle intervjusituasjonen. Det ble derfor viktig for meg å fange opp om de svarene informantene gav kun relaterte seg til foreksempel de voksne de arbeidet med for øyeblikket. Det ble også viktig å ta hensyn til og legge til rette for at den spesielle intervjusituasjon ble best mulig med hensyn til at informantene kunne føle seg vel og trygg på å kunne uttrykke akkurat det de følte og mente. Jeg har tidligere i

oppgaven vært inne på forhold som berører reliabilitet, men uten å ha nevnt begrepet reliabilitet, som en del av intervju-, transkripsjons- og analysestadiet.

3.5.3 Generaliserbarhet

En kritikk av det kvalitative forskningsintervjuet går på at intervjufunnene ikke er generaliserbare på grunn av at det er for få intervjupersoner. Spørsmålet blir om jeg klarer å formidle det informantene har uttalt om temaet på en slik måte at det har relevans for andre. Kvale (2006) bruker begreper *lesergeneraliserin*, hvor han mener, at det er den som leser forskningsresultatene som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. Men for at leseren kan vurdere relevans eller anvendeligheten stilles det krav til forskeren om å være omhyggelig med å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen 2004). Jeg har prøvd å imøtekomme dette, ved å være grundig i min redegjørelse for de prosedyrer som er fulgt. Ved at informantenes utsagn blir knyttet til teori og flere informanter vektlegger samme aspekt i undersøkelsen min, vil det kunne være med til å gi en økt forståelse av relasjonsarbeid. Men hvorvidt funnene mine har relevans for leseren er opp til leseren selv å bedømme.

4. Resultater og drøfting

Jeg vil innledningsvis kort presentere de fem pedagogiske leders omtale av 5 konkrete barn som en bakgrunn for en helhetslig forståelse av mine funn. Det er de pedagogiske lederes erfaringer og opplevelser med relasjonsarbeid i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker som er temaet. Jeg hadde på forhånd, før intervjuene, bedt pedagogene om å tenke på et konkret barn som de hadde arbeidet med og som de hadde god kjennskap til. Jeg mente, det ville kunne gi intervjuet en mer spesifikk og konkret tilnærming til problematikken end å snakke generelt om temaet. Det var handlingen, den gode praksisen eller sagt med andre ord, det pedagogen faktisk gjorde, som var i fokus. Jeg mener, i tråd med den fenomenologiske tilnærming, at pedagogisk leders handlinger er avhengig av pedagogens forforståelse av barns atferd og av pedagogens forståelse av det konkrete barnet. Derfor ble det viktig for meg å ha en viss kjennskap til barnet, slik pedagogen opplevde og beskrev det konkrete barns atferd i barnehagen.

Videre i dette kapitlet vil jeg, som redegjort for i kapittel 3.3.4., presentere og drøfte de funn som er fremkommet fra analysen med utgangspunkt i Kvaales (2006) tre tolkningsnivåer: *selvforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse*.

Jeg har vært opptatt av å få innsikt i hvordan 5 pedagogiske ledere konkret arbeider med relasjoner i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker. Og hvilke refleksjoner og erfaringer de har i forhold til dette arbeidet.

Hovedfunn fra studien er:

- **Det var ikke vanlig praksis med en systematisk kontinuerlig tilnærming i arbeidet med relasjoner i barnehagene.**

- **Fagledere synes å ha en avgjørende betydning for et systematisk og kontinuerlig arbeid med relasjoner.**
- **De pedagogiske ledere hadde generelt gode kunnskaper om betydningen av relasjonsarbeid i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker, og overførte denne kunnskapen i egne handlinger.**
- **Å få til et personalsamarbeid på avdelingene fremstod som spesielt utfordrene.**

Disse funnene vil bli belyst under resultatene og drøftingen.

4.1 Presentasjon av informanternes beskrivelse av fem barn

Jeg bad de pedagogiske lederne om å tenke spesifikt på et barn og hvordan de hadde arbeidet med det konkrete barn. Dette for å få en lik ramme i den informasjonen jeg får og for å unngå en generell tilnærming til temaet. Barna er gitt fiktive navn i informantenes beskrivelse av dem og er barn mellom 3-5 år.

Førskolelærer 1 beskriver Emil som en gutt med veldig godt språk. Førskolelærer 1 opplevde at Emil skulle bestemme hele tiden og han tok ledelsen på alt. Han lagde seg bestemte mønstre i hodet sitt på hva han skulle gjøre til enhver tid. Disse mønstre skulle følges ellers skulle han ikke gjøre noe. Han kom ofte og fort i konflikter. Førskolelærer 1 valgte å skjerme han fra store grupper og introduserte han for smågrupper og ga han andre oppgaver enn de andre. Forutsigbarhet i hverdagen ble svært viktig i arbeidet med Emil.

Førskolelærer 2 beskriver Anders som en gutt med mange autistiske trekk i forhold til kontakt og selvstimulering, at han detter ut. Aggresjon i rutinesituasjoner, som oppfattes av førskolelærer som tegn på at han ikke forstår hva det blir bedt om, språkforståelsen uteblir. Anders viser stor frustrasjon i slike situasjoner. Han blir

sint og aggressiv og kan da rive ned ting. Det ble arbeidet med at gå inn på de områder hvor han ikke forstod språket og lære han hva det var for eksempel å kle på seg og hva det betyr - det betyr at vi skal ut. Slik arbeidet førskolelærer 2 med Anders i ulike rutinesituasjoner.

Førskolelærer 3 beskriver Jørgen som en gutt med stort voksenfokus. Førskolelærer 3 opplevde at Jørgen fort så hvilke voksne som virket trygge og solide og hang seg da på dem hele tiden. Jørgen ble helt stiv og begynte å slå, når barna kom tett på han. Dette tolket førskolelærer 3 som at Jørgen var redd og slo for å forsvare seg. Det skjedde ”eksplosjoner” til stadighet i samværet med de andre barn og Jørgen viste stor frustrasjon, samtidig som han ble syndebukk for alt som skjedde.

Førskolelærer 1 opplevde en gutt som så på seg selv som slem.

Førskolelærer 4 beskriver Hans som en gutt som hadde opplevd veldig mye. Hans var flyttet fra et annet land og hadde ikke noen norskkunnskaper da han startet i barnehagen. Hans var stille først, men etter hvert hadde han en del måter å ta kontakt på, som kunne virke uhensiktsmessig for andre barn. Hans tok ting fra de andre, var vel fysisk og kunne klype og slå. Førskolelærer 4 opplevde Hans som veldig kontaktsøkende mot de voksne og med utprøving av grenser og regler. Selv om Hans tok til seg språket ganske fort, opplevdes han fortsatt som ganske fysisk.

Førskolelærer 5 beskriver Ole som en gutt som slet mye med det sosiale og i forhold til følelser. Ole var tospråklig, men snakket bra norsk. Førskolelærer 5 opplevde at Ole ikke helt skjønnte reglene i leken og det var ofte at følelsene bare tok overhånd.

4.2 Kvaliteter i et relasjonsarbeid

Det er i denne delen fokus på hva et relasjonsarbeide handler om, samt kjennetegn på en god relasjon. Betydningen av å arbeide bevisst med relasjoner i et forebyggende arbeid med barn med adferdsvansker er det sentrale tema. Det er

derfor viktig å ha en forståelsesramme rundt begrepene relasjonsarbeid og gode relasjoner som bakgrunn for å kunne tilnærme seg temaet mer konkret.

4.2.1 Hva innebærer et relasjonsarbeid

Relasjonsarbeide handler for alle informantene om at det må skapes trygghet og respekt i samhandlingen med barnet. Å ha et positivt fokus i slikt arbeid fremheves også som grunnleggende.

Å skape tillit

En informant mener at et relasjonsarbeid må begynne med en etableringsfase og uttaler:

” Når man har et barn som ikke er som alle andre barn, så tenker jeg at det er veldig viktig at man blir godt kjent, man bruker tid på etableringsfasen. Man har et fokus som omhandler å finne ut hva han er god på, alle barn er gode på noe. Det er det jeg på en måte leter etter, jeg leter etter det ”lysblendet” for å ta utgangspunkt der, for å bygge videre på alt som barnet skal lære eller tilegne seg da av samspillsregler.”

En annen informant støtter dette utsagn og mener at et relasjonsarbeid består av faser:

”Jeg tenker at den består av litt faser. Den første er etableringen av en relasjon, at man opprettholder den og avslutter den.”

Ubetinget aksept

I arbeidet med å skape trygghet og respekt forteller flere av informantene om, at det handler om å vise at man liker barnet uansett hva det gjør:

”Man må på en måte tåle ting med barnet, respektere det, så det merker at det kan stole på den voksne. Og vise at man setter pris på det og liker det, man tar de for det de er.”

En annen førskolelærer sa det på denne måten:

”Du er den samme Per eller Kari om du ikke får noe til eller får noe til. Du er den samme Per eller Kari om du nå er sint og dere krangler, du er den samme hele tiden. Jeg er like glad i deg hele tiden og når du er sint på meg nå, så er jeg like glad i deg for det. De skal vite at vi gir dem ikke opp, vi kaster dem ikke ut, vi er der for dem, vi har en trygg relasjon oss imellom.”

Positivt fokus

Informantene uttrykker at i det å arbeide med relasjoner ligger det et fokus på det positive:

”Det handler om for meg, at en relasjon skal være noe positivt.”

En annen informant uttrykker det slik:

”Ofte blir jo relasjonsarbeid, når jeg tenker på det, så tenker jeg fort på at det skal være positivt, positiv samhandling”.

”Når man er i stand til å legge vekk alt det barnet ikke mestrer som gjør at det blir uro, som gjør at det blir konflikter, at man på en måte klarer å se forbi konfliktene, inn til barnet, hvem er det som er inne i denne kroppen. Når du da ser det positive, da føler jeg, at der er en god relasjon”.

Anerkjennende relasjoner

Det å kunne dele ulike følelser og få aksept for det man føler, fremheves som et kjennetegn på en god relasjon.

”Noen som du kan være glad sammen med og noen du kan være lei deg sammen med. Som du i grunnen kan vise alle følelsen dine i forhold til”.

” Den skal være så god at både den voksne og barnet har lov å feile, har lov å mislykkes”.

”Vi har alltid relasjoner, men jeg vil at det skal være en god relasjon. En anerkjennende relasjon”.

Oppsummering

Svargivningen viser at informantene vektlegger og trekker frem mange av de samme kvalitetene i sin forståelse av hva et relasjonsarbeide innebærer og i sin forståelse av den gode relasjonen.

At en god relasjon er en anerkjennende relasjon, som en av informantene uttaler, er kjernen i relasjonsorienterte utviklingsteorier (Schibbye 2002, Bae 2004). Det å skape trygghet ved å vise respekt og aksept for barnets atferd går igjen i opplevelsen av en god relasjon. Dette er i tråd med Rammeplanen (2006) som uttaler i forhold til barn med spesielle behov at den voksne må møte barnet på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Det handler om å ha skapt en trygghet i relasjonen som gir rom for å gi barnet en opplevelse av, at det har rett på å oppleve verden på sin måte. Og det handler om barnets opplevelse av hvordan det blir møtt, som igjen vil påvirke dets oppfatning av seg selv.

Barnets selvutvikling er også sentral i Schibbyes dialektiske teori. Antakelsen her er at barnets selvutvikling fremmes ved at affekter og opplevelser deles med den voksne (Schibbye 2002). Når den ene informanten uttaler at en god relasjon kjennetegnes ved at partnerne i samspillet kan vise alle sine følelser i forhold til hverandre er dette i overensstemmelse med det Schibbye uttaler.

Dette med å skape trygghet refererer to av informantene til når de opplever at det er viktig med en etableringsfase. Jeg sidestiller denne etableringsfase med det å skape tilknytning i relasjonen. Det å bruke tid på å bli godt kjent med barnet for da å kunne utvikle barnet videre med utgangspunkt i det barnet er god til, innehar nettopp flere av de kvalitetene som er viktig for å skape en positiv tilknytning ifølge Hundeide (2001) og Rye (2002).

Det å være på ”lysglimtjakt” og lete etter det positive, handler om å fremme positive relasjoner. Å møte barnet der det er og bygge videre på det barnet allerede mestrer er med til å støtte barnet i sin utvikling. Rye (2007) mener at en slik positiv interaksjonserfaring vil ha en forebyggende effekt for utvikling av problematferd. Når det i disse fem barnehagene arbeides med relasjonsbygging er det nettopp for å oppnå en bedring i barnets problematferd.

4.3 Hvordan arbeides det med relasjonsarbeid på avdelingen

I denne delen har informantene svart på spørsmål med bakgrunn i Rammeplanen (2006). Målet med Rammeplanen er å gi barnehagens personale en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet.

4.3.1 Voksenrollen

I pedagogenes beskrivelse av hvordan de arbeider med voksenrollen kom det spesielt frem to temaer: voksne som modeller for barna og voksnes ansvar for at barnet utvikles og trives.

Den voksne som modell

”Jeg prøver å være positiv og blid og tydelig. Jeg er jo en voksen som skal både være en god modell for de, lære de å leke og være sammen og så skal jeg sette

grenser, være snill og god og kjærlig og være trøstende (ler). Jeg prøver, jeg vet jo ikke.”

En annen informant uttaler:

”Vi diskuterer litt om voksenrollen, om hvordan vi skal være ønskelig. Den måten vi er på, barnet observerer oss. Den måten vi er på, tar de gjerne etter oss. Det vi snakket en del om var det å si nei, ikke vær så strenge. Barna ser hvis vi har en dårlig måte å takle ting på, da tar de etter oss i den måten vi er på”.

Informanten uttaler videre:

” Tenker på det med vi voksne som modeller, at det er sånne ting som de barn tar med seg senere i livet, hvordan de har vært behandlet.”

De voksne beskriver i sine utsagn at det krever mye å arbeide med barn med sosio-emosjonelle vansker. De blir ofte slitne og det blir lett et negativ fokus da:

”Noen ganger var vi jo så slitne og så ble det straff, det var jo ikke meningen det og han var kjempefrustrert.”

Den voksnes ansvar for relasjonen

Samtlige informanter fremhever at voksenrollen dreier seg om å ta et ansvar for at relasjonen blir god uansett:

”Vi må bruke vår voksenrolle til å gi barnet det det trenger for å få det godt”.

To av informantene trekker spesielt inn de voksnes ansvar for relasjonen i kraft av voksnes kunnskap og innsikt:

” Vi har en del kunnskap i og med vår alder som vi kan gi barn, og gi barn som også trenger litt ekstra.”

”At det er vi som er rollemodeller her, som ser hva vi gjør og ser hvordan vi prater.”

Bevisstgjøringsarbeid

Alle informantene beskrev at de snakket mye om voksenrollen på avdelingsmøter. De diskuterte måten de gjorde ting på og hvordan det fungerte i forhold til det enkelte barnet. En informant sier det slik:

”Vi prater jo mye om enkeltbarn og hvordan vi skal få det til, for å gjøre det best mulig for barnet”,

Samtlige av informantene uttrykte at voksenrollen handler om at de voksne er bevisst på hva de gjør og hvorfor de gjør det:

”Det handler om å være bevisste reflekterte voksne, som vet hvorfor vi gjør det vi gjør.”

I arbeidet med bevisstgjøring av egen voksenrolle på avdelingen arbeides det forskjellig i de fem barnehagene.

To informanter forteller at det på avdelingen stort sett arbeides med refleksjon og bevisstgjøring via samtalene på avdelingsmøtene:

”Vi jobber litt med det, men vi er ikke så systematiske. Vi snakker om hvordan vi skal være ønskelig.”

”Jeg prøver å være en god modell. Jeg vet ikke noe annet”.

Veiledning

To av informantene tar i tillegg til samtalene og refleksjonene på avdelingsmøtene i bruk veiledning i deres bevisstgjøring av voksenrollen. De veileder assistentene sine i forhold til voksenrollen, for å gjøre dem til bedre relasjonsarbeidere.

Observasjon

Observasjon taes i bruk av tre av informantene i en bevisstgjøringsprosess. De voksne observerer hverandre i deres samspill med barna og i deres rolle som modeller for barna:

”Vi sier ifra alle sammen og vi prater om det på avdelingsmøtene.”

Det er en informant som peker seg ut ved å arbeide systematisk og kontinuerlig med veiledning av sine assistenter og observasjon i forhold til hverandre. Hele personalet observerer hverandre i handling med barnet og stiller spørsmål til hverandre:

”Hvorfor sier du nei, hvorfor fikk de ikke lov til det nå, at du har en tanke bak og det er liksom sånn vi hjelper hinannen til å bli gode”.

Samtidig brukes det på denne avdelingen konsekvent pedagogisk dokumentasjon ved bruk av fotografering i arbeidet. Observasjoner brukes som arbeidsredskap i alt arbeide. Assistentene skriver observasjoner om blant annet ting de lurte på og ting de har opplevd med barnet i løpende protokoll. Dette diskuteres da.

Refleksjon

En informant uttrykker at uten refleksjon kan vi observere oss i hjel. Hvis det ikke reflekteres over egne handlinger, så flere av informantene, at handlinger bare skjer uten at det tenkes over konsekvensene:

”Mye handlinger skjer bare uten at jeg tenker over det hele tiden. Det har blitt en del av deg”.

”Vi viste tydelig at det var jo ikke han som var håpløs, det var situasjonen. Det var i grunnen der vi klarte å snu. Det er det med å finne en måte å tenke på, en måte å handle på som funker, selv når du er frustrert, for da kan du vise at frustrasjonen

ikke går mot barnet, men mot alt det som er rundt. Vi må hjelpe alle til å se det, forstå det, for så lenge vi bare har en handling som går mot det ene barn, så blir det jo syndebukk”.

Oppsummering

Beskrivelsene informantene gir omkring det å fungere som rollemodeller samsvarer med teorien på flere punkter. Argyris (1990) fremhever, at vi ofte ikke er bevisste hvordan vi oppfører oss og hva vi egentlig gjør, men hva vi gjør i form av våre handlinger, vil være observerbare for andre, både voksne og barn. Voksenrollen handler om å være bevisst betydningen av oss selv som rollemodell. Informantene forteller om at de prøver å være bevisst hvordan de fremstår som voksenperson. De beskriver at de prøver å være positive, kjærlige, snille, trøstende m.m.. Dette tolker jeg som et ønske om at andre, både barn og voksne skal ta opp disse egenskapene i deres måte å fungere på i samspill. Når den ene informanten uttalte at hun måtte prøve å både være snill, kjærlig, trøstende osv., var det også med tanke på å være god modell for assistentene sine. De var ofte uerfarne og derfor ble det ekstra viktig å være en god rollemodell også for de.

En av informantene er inne på det å takle problematferd ved å være streng og si nei ofte. En annen informant er inne på det med straff i forhold til problematferd. En negativ tilnærming ved at den voksne ikke er bevisst sine egne handlinger overfor barn med sosio-emosjonelle vansker gjør lett barnet til et offer og syndebukk. Det blir for den voksne å være oppmerksom på konsekvenser av egne handlinger enten de er utviklingsfremmende eller uheldige og utviklingshemmende.

En undersøkelse gjort av Sigsgaard (2003) viser til sammenhengen med utsatte grupper og om bruk av kjeft. Sigsgaard viser først og fremst til at kjeft i danske skoler og barnehager ble betraktet som en helt selvfølgelig og hverdagslig rutine i skole og barnehage. Han fant at 10 til 20% av barna fikk mye mer kjeft enn de andre

barn og blant disse barn var det særlig de aktive gutter og barn fra belastede hjemmemiljøer, samt barn fra andre kulturer som var mest utsatt.

Det å ta ansvar i kraft av vår kunnskap i forhold til det å arbeide med relasjoner, handler om at vi som voksne har en bedre forutsetning for å definere og eventuell endre på relasjonen. Det at de voksne må ta ansvar for å oppnå kvalitet i relasjonen er også uthevet i rammeplanen, så når den ene informanten uttaler at voksne må bruke sin voksenrolle og kunnskap til å gi barnet det det trenger for å få det godt er det i tråd med rammeplanens intensjon.

Drugli (2002) mener at barn med store atferdsvansker lett kan vekke voksnes frustrasjon. Derfor blir det viktig at den voksnes handlinger bevisstgjøres, reflekteres over og endres når det er nødvendig for å ivareta barnets utviklingsmuligheter. Svargivingen viser at det arbeides svært forskjellig med bevisstgjøring i praksis, til tross for at alle informantene synes å være enig om betydningen av bevisstgjøring av egne handlinger.

Alle informantene arbeidet med refleksjon og bevisstgjøring via samtalene på avdelingsmøtene, mens noen av informantene også tok i bruk observasjon og veiledning.

Observasjon som brukes av tre av informantene, er en metode som handler om det å se og legge merke til (Damsgaard 2003). Det at informantene observerer hverandres handlinger i ulike situasjoner, sidestiller jeg med det å observere barns handlinger, for lettere å kunne arbeide med atferden og finne måter for å redusere uønsket atferd. Informantene kan ved bruk av denne metoden vurdere hverandres handlinger i en bestemt kontekst med tanke på en forbedring og en videreutvikling av relasjonen til enkeltbarnet. Dette samsvarer med det Lamer (2004) trekker frem rundt bruk av observasjon som metode. Hun fremholder at en slik praksis har fokus på at det er noe som stadig må forbedres, vedlikeholdes, revurderes og videreutvikles. Dette for

at relasjoner ikke skal stå i fare for å bli personavhengige og gjøres til et spørsmål om ”kjemi” fremfor pedagogikk.

Bruk av veiledning, som benyttes av to av informantene, fremheves også som nyttig for å bevisstgjøre voksne på deres egne handlinger i relasjonen. Det å få støtte og hjelp via veiledning kan i følge ICDP-programmet (International Child Development Programmes) til Hundeide (2001) og Rye (2002) gjøre at den voksne utvikler empati, sensitivitet og selvrefleksjon. Juul og Jensen (2003) kan vise til at man i Danmark har innført veiledning av medarbeiderne i blant annet en del barnehager med stort hell. Veiledningen har fokus på de relasjonene som av førskolelærer oppleves som mest problematiske.

Rammeplanen setter også et fokus på en reflekterende pedagogisk praksis som grunnlag for videre kvalitetsutvikling. Rammeplanen skriver at barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taushet som må settes ord på og reflekteres over. For å kunne bevisstgjøre seg må man reflektere. Man må se på hva man gjør og eventuelt ikke gjør og hvorfor i relasjonen til barnet.

4.3.2 Voksnes væremåter

Ved spørsmål om hvordan det konkret arbeides med voksnes væremåter i praksis har jeg i mine spørsmål tatt utgangspunkt i utsagn fra Rammeplanen (2006) og i Bae (1996) sine 4 kjennetegn på anerkjennende væremåter. Informantene ble bedt om å tenke på det konkrete barnet som de har arbeidet med og hvilken betydning en anerkjennende væremåte har i forhold til disse.

Samtlige informanter fremhever anerkjennende væremåter som mål for deres arbeid med relasjoner.

”Vi diskuterer hvordan vi kan møte det barnet i forhold til å kunne gi han den gode selvfølelsen og hvordan vi kan anerkjenne han på en god måte, for at vi ikke skal ha en sånn en uønsket atferd.”

Som kjennetegn på en anerkjennende væremåte fremhever alle informantene: aksept, respekt, toleranse og det å bli sett og lyttet til. Ut i fra Bae sine fire kjennetegn på en anerkjennende væremåte har informantene kommet med eksempler på handlinger som de opplever som anerkjennende.

Bae sine fire kjennetegn på en anerkjennende væremåte

Når det gjelder **forståelse og innlevelse** forteller flere av informantene om situasjoner som er preget av konflikt og hvordan de prøver å forstå barnet ved å prøve å forstå meningen bak opplevelsen til barnet og ved å lytte til det. Dermed føler de at de kan hjelpe og støtte det i konflikten og ikke gjøre barnet til taper:

” Den voksne viser at den gjerne vil trøste og vise at den vet at dette her var alt for vanskelig, for du har det sånn nå, dette er en alt for vanskelig situasjon, du vil jo egentlig bare være grei.”

Denne informanten forteller, at hun holder seg i nærheten av barnet og gir uttrykk for at hun forstår det og vil hjelpe det. Hun forteller videre:

”Og så går det ikke så lang tid, så kommer barnet bort og gråter og klynger seg inntil og koser og så snakker vi om hvor vanskelig det var og når vi har snakket nok om det, så prøver vi å finne ut hva vi skal gjøre nå. Og så bliver det en lykkelig gutt.”

En annen informant beskriver det slik:

”Det som var med det barnet var at i utgangspunktet ble han bare møtt med aggresjon og frustrasjon, men når vi fikk plukket fra hverandre hverdagen og fikk

forståelse som voksen hva som var problemet og tok tak i de enkelttingene, så viste barnet veldig stor glede ved å mestre – mestringsglede.”

Med hensyn til **bekreftelse** forteller flere av informantene om situasjoner hvor det handler om å forstå barnet og å bekrefte barnet i sitt valg. I informantenes eksempler på konkrete situasjoner med bekreftelse og betydningen av dette svarte to informanter slik:

”Matsituasjonen var mye mas, men når vi på en måte forstod at hvis vi sitter ved siden av han og prater med han om alt annet enn akkurat det å sitte å spise fint, så ble han mye roligere, når han forstod at han måtte ikke spise opp matpakka sin, han måtte ikke ha saus på middagen sin....”.

Den andre informanten uttalte:

”Når vi sa at så fint at du gjorde sånn i den situasjonen, at du hjalp han, så ble han kjempestolt. På en måte bekrefte når det var forventet at han skulle få et raseriutbrudd, men at det ikke skjedde, at nå var det jammen fint at du gjorde det sånn og at du ikke ble sint nå. Å bli møtt med bekreftelse hadde alt å bety for han tror jeg”.

Lange samtaler med barnet med mye undring sammen eller imøtekommelse av aktiviteter som barnet foreslår trekkes også frem på måter å arbeide med bekreftelse på.

Når det gjaldt **å være åpen og gi fra seg kontrollen** trakk en av informantene situasjoner frem som ble beskrevet som kontrollerende. Dette ut i fra at barnet trengte faste rammer og at de måtte være i forkant i forhold til eventuelle konflikter.

”Jeg kontrollerte han kanskje litt mye. Kunne bli litt utflytende. Kunne ta helt av, ta veldig av. Jeg var veldig naiv på å være i forkant, så han ikke skled ut så veldig”.

Fire andre beskrev situasjoner i leken hvor de uttrykker at de stiller seg åpen for barnets utspill:

”Jeg tror at jeg klarte å tenke at det er ikke for voldsomt, jeg prøver å ikke styre handlingen, for det kan jo bli litt feil”.

”Barna må få bestemme, vi ønsker jo det for oss selv også å kunne få bestemme. Gleden han hadde ved det var så positiv”.

”Når han kommer med noen ideer og tanker og jeg lytter, det er også en åpenhet”.

En informant beskrev et barn som var veldig glad i vann og som de lot få lov til å utforske dette uten å tenke på alle konsekvensene med for eksempel vann utover hele badet. De så en kjempeglede hos barnet, når han først ble trygg på at dette var lov. Informanten uttaler:

”Det handler om å få lov å utfolde seg og kanskje få lov til å få ut alt det hektiske.”

I forhold til **selvrefleksjon** og **avgrensethet** arbeider en av informantene ved å ha ramme på alt rundt barnet, så det ikke skulle flyte ut. Informanten opplevde at barnet ble trygg av å bli tett fulgt opp innen faste rammer.

Å bruke seg selv

Fire av informantene uttrykker at de arbeidet med å se barnets behov og forholde seg til disse. Med hensyn til det å bruke seg selv som flere av informantene trekker inn som vesentlig uttrykker en av informantene følgende:

”En måte å vise at jeg forstår er jo å bruke mine egne erfaringer. Jeg husker når jeg var liten og jeg husker det var sånn, så tenker jeg høyt og så kan jeg spørre barnet er det sånn med deg også. Da blir det en sånn undring”.

Informanten sier videre at:

” vi har vokseninnsikt og de har barneinnsikt, noen ganger så mangler vi den, det er derfor det går galt, veldig ofte er det det”.

Informantene fremhever videre at det innebærer å arbeide med at barnet møtes med at det er lov å være uenig med de voksne. At barnet ikke gies et inntrykk av at det kun er greit å være enig.

Oppsummering

Informantenes trakk frem aksept, respekt, toleranse og det å bli sett og lyttet til som kjennetegn på en anerkjennende væremåte. Dette syn på anerkjennelse er helt i tråd med Schibbye (2004), når hun uttaler, at ingredienser i anerkjennelse er lytting, forståelse, aksept, respekt, toleranse og bekreftelse. Når fire av informantene svarer på spørsmål ut i fra Bae sine fire kjennetegn på anerkjennende væremåter, stemmer det godt med Bae (1996) sin egen forståelse og fremstilling av de fire væremåter.

Presentasjonen av funn mener jeg viser at informantene har et fokus på barnets selvutvikling og deres egen evne og vilje til å utvikle den ved å møte barnet på anerkjennende måter. Dette fokus er i tråd med den dialektisk relasjonsteori på flere punkter. Det ene er fokus på selvutvikling og relasjonsutvikling, hvor Schibbye (2002) er opptatt av hvordan et individ blir et selv sammen med andre og hvordan dette selvet utvikles og feilutvikles i relasjonen.

Det andre er at relasjonen forstås som et gjensidighetsforhold. Dette er et viktig aspekt ved dialektikken hvor tanken nettopp er at partene skaper hverandres forutsetninger i samspillet. Barnet påvirker den voksne og omvendt og begge deler danner en helhet. I denne sammenheng var informantene opptatt av deres ansvar for å ta barnets perspektiv og egen påvirkningskraft som voksne over for barnet. Jeg opplever her at dette handler om informantenes bevissthet rundt det Bae (1996) kaller voksnes definisjonsmakt. Bae bruker begrepet definisjonsmakt om den voksnes overlegne posisjon og mener at denne maktposisjonen kan brukes enten på

en positiv eller en negativ måte. Hun sier videre at bevissthet rundt de anerkjennende væremåtene vil kunne bidra til at definisjonsmakten brukes på en positiv måte. Dette vil resultere i at tilknytning og avgrensning ivaretaes, samtidig med at barnets selvrespekt og selvutvikling fremmes (ibid).

Det tredje er fokus på det å ta den andres opplevelse som utgangspunkt. Dette er et sentralt utgangspunkt i den dialektiske relasjonsteorien. Heri ligger det at den voksne må akseptere og tåle barnets følelse for å skape nærhet og forståelse til opplevelsen (Bae 2004). Informantene påpekte her at det er viktig å formidle til barnet, at det er lov å være uenig. Det kan gi barnet trygghet og ro til å uttrykke seg klarere. Det finnes støtte for dette utsagn i Bae når hun sier at en anerkjennende væremåte skal sikre at et forhold er i bevegelse, med sine konflikter, uenigheter og motsetninger som må takles (ibid).

For å kunne ta barnets opplevelse som utgangspunkt mener Schibbye (2002) at det kreves at den voksne må være i kontakt med sin egen subjektivitet for å kunne sette seg inn i andres behov og tilsidesette egne behov. Dette for å virkelig kunne forstå verdenen og særlig for å kunne forstå den andre. Informantene beskriver også dette i deres utsagn med å bruke seg selv i relasjonen, for å kunne forstå og sette seg inn i barnets behov og opplevelser. En av informantene påpekte at det går ofte galt hvis vi ikke greier å sette oss inn i barnets opplevelse, men lar egne behov styre. Et resultat av dette kan bli at voksne blir for kontrollerende, som en av informantenes utsagn omhandler. Dette kan virke utviklingshemmende på barnet og ved at barnet ikke gies rett til sin opplevelse, kan informanten i praksis motarbeide sin egen klare målsetting om selvutvikling.

Jeg opplever igjen at informantene arbeider og handler i tråd med Rammeplanen (2006) som fremstår som en samspillsorientert plan med fokus på voksne som støttende og anerkjennende i det daglige samspillet med barnet.

4.3.3 Verdier og holdninger

I informantenes beskrivelse av hvordan de arbeider med bevisstgjøring av verdier og holdninger i praksis, var det likeverdsprinsippet og det å gå i seg selv som voksen som pekte seg ut som vesentlig.

Barnesyn

Samtlige informanter fremhever den voksnes barnesyn. En informant beskriver det slik:

”For meg er det to måter å jobbe på. Man kan jobbe med å finne ut hva barnet ikke kan fordi at man skal lære det alt det man kan, man dyrker barnet, vanner det og tilfører det kunnskap. Eller man kan ta utgangspunkt i å finne og lete etter det barnet viser interesse for eller kan”.

Alle informantene gir uttrykk for at det er krevende å arbeide med barn med sosio-emosjonelle vansker, men vektlegger et barnesyn som går på å ikke se barnet som et problem:

”Jeg tror det viktigste med å møte de barna er at være bevisst på ikke å møte dem som et problem. Jeg tror kanskje at det er noe av det viktigste, at det handler om oss, at vi overfører våre problemer til han på en måte”.

”Den ene hadde han langt opp i halsen hun taklet det ikke rett og slet. Det er ikke barnet som er et problem, men vi voksne som ikke takler det, sa jeg gang på gang”.

Informanten forteller videre om arbeidet med barnet:

”at innimellom kunne jeg ta meg selv i å tenke åhh, men å liksom klare å snu seg selv, jeg var alltid bevisst på ikke å vise det til noen andre på avdelingen. Jeg gikk til min sjef - nå er det nok!!!!”.

”Det er avgjørende at de voksne som er rundt barnet med spesielle behov har en holdning som er god, der med mener jeg at man ikke bare sir at den ungen er helt umulig, den ungen orker jeg ikke å arbeide med”.

Utviklingsprosess

Samtidig uttrykker informantene at det å arbeide med holdninger og verdier er en utviklingsprosess, man må holde på med det hele tiden. En informant uttrykker det slik:

”Holdningen må snues til noe positivt og jeg synes at det er lærerikt å ha et barn som ikke er som alle andre barn. Det er spennende og man lærer mye. Man må jobbe litt med ting, bruke tid på denne holdningen”.

Informanten poengterer videre:

”For en holdning er ikke grunnleggende før den vises i handling. Når vi ser at det handles sånn som vi sier at vi gjør, da er vi gode”.

Likeverd og om å bruke seg selv aktivt

Informantene uttrykker at man må bruke seg selv aktivt i prosessen. De poengterer at det handler om å møte barnet som likeverdig:

”Man må jo være trygg på seg selv og så er det det å se hvert enkelt menneske enten de er store eller små som likeverdig. Ha respekt for alle”.

En av informantene forteller at de arbeider med praksisfortellinger for å få frem sin egen barndom og dermed by litt på seg selv. Informanten mener, at det danner på en måte et grunnlag for hvorfor man gjør forskjellige ting og hva som var moro for meg da jeg var liten. En annen informant uttaler også at vedkommende bruker sin barndom veldig mye og at det handler om at det var mye som var bra med barndommen, men det var også noe som ikke var så bra.

Tre andre informanter forteller følgende om hvordan de bruker seg selv aktivt i prosessen:

” Alle vil bli sett og hørt og ofte kan en tenke litt sånn som jeg sier iblant, hva ville du likt. Det er det å sende tingene litt tilbake til seg selv”.

”Når jeg har problemer med barnet og skal prøve å takle det, så prøver jeg å flytte problemet opp i voksenverdenen, dette her er min beste venninne, hun gjør sånn med meg, flytter det opp i voksenverdenen for det er de samme følelsene vi har, men vi har mer kunnskap det er forskjellen”

”I de daglige rutiner ved bordet for eksempel skal de helst få velge sin egen plass ved bordet. Det handler om å respektere deres egne valg. Jeg tenker at vi vil jo også gjerne velge hvor vi vil sitte ved bordet. Respektere barn i deres ønske”.

Erkjennelse og Anerkjennelse

Informantene er enige om betydningen av bevissthet rundt egne holdninger og verdier i forhold til de konkrete barna. Samtlige fem informanter refererer til at de har oppnådd mye i forhold til barnet og at de opplever at barnet liker dem godt og søker dem:

”Merker at de liker deg, de vil gjerne komme tilbake og si ifra til deg som voksen, hvis du har forståelse for barnet og vist interesse for det.”

”Ja, han elsket meg (ler) – han sa jo det. Du ser det jo med alle unger, dem du anerkjenner og bryr deg om, de blir jo glade i dag”.

”Han virket veldig trygg, fornøyd og glad. Likte å prate med meg, vi fikk veldig god kontakt, ble trygge på hverandre”.

”Han var knyttet til meg, jeg får tusen koser av han”.

En informant uttaler videre at det er veldig deilig å kjenne at man lykkes og sier:

”Jeg lærer mye av slike prosesser jeg også. Han gir meg minst like mye som jeg gir han. Selv om jeg av og til kan rive meg i håret”.

Oppsummering

Personalets holdninger blir grunnlaget for handlingene deres, eller mangel på handlinger. Det kan være lite samsvar mellom våre holdninger og den måten vi handler på. Derfor er det viktig som noen av informantene fremhever at det å arbeide med holdninger er en kontinuerlig prosess. Det blir å investere egne følelser og krefter i arbeidet med de barna man strever med. Ut i fra det informantene forteller, mener jeg, at det er nettopp det de gjør, når de beskriver hvordan de bruker seg selv i relasjonen til barnet. Bae (1996) bruker i denne sammenheng begrepet erkjennelse.

Erkjennelse handler i følge Bae om å gi seg selv lov til å komme nær og bli kjent med det som er. Dette medfører igjen at mennesket kommer i kontakt med ulike følelser i seg selv. Når informantene forteller at de bruker opplevelser fra egen barndom i deres arbeid, for å anerkjenne best mulig, vil det vekke ulike følelser hos personen. I dialektisk relasjonsteori sees begrepene anerkjennelse og erkjennelse i nær sammenheng. Uten erkjennelse ingen anerkjennelse, og uten anerkjennelse ingen erkjennelse (Bae og Waasted 1992).

Samtlige informanter arbeider ut i fra et barnesyn som samsvarer med det synet på barn som er fremkommet gjennom de siste 20 årenes spedbarns- og relasjonsforskning. Dette innebærer at den voksne erkjenner at barnet er født sosial, barnets reaksjoner er alltid meningsfulle og barn kan ta personlig ansvar (Juul & Jensen 2003). Den dialektiske relasjonstenkning omtaler dette som at den voksne møter barnet med et subjekt-subjekt syn. Schibbye (2002) uttaler at relasjoner som bærer preg av en subjekt-subjekt holdning vil preges av likeverdighet. Dette er i tråd med måten informantene beskriver deres praksis, hvor de nettopp møter barnet med respekt og oppfatter barnets opplevelser som like gyldige som deres egne.

I møtet med barn med sosio-emosjonelle vansker utfordres den voksne, men samtlige informanter vektlegger et barnesyn som går på å ikke se barnet som et problem. De fremhever at problematferden må ses i sammenheng med hvordan de som voksne reagerer på barnet. Jeg tolker det dit hen, at det handler om at informantene innehar en helhetstenkning, som går ut på at barnet betraktes som en del av en større helhet. En slik helhetstenkning er i tråd med den dialektiske relasjonsteori med hensyn til samspillet dialektikk og gjenspeiles også i nyere systemteori. Det er fokus på den gjensidige påvirkningen mellom individet og omgivelsene. Ifølge systemteorien inngår mennesket som et system i andre systemer (Damsgaard 2003). Innenfor disse systemene etableres det mønstre og strukturer som påvirker samhandlingen (Nordahl m.fl. 2003). Nordahl m.fl. viser til at ved å gå inn å endre mønstrene og strukturene vil også barnets handlinger endre seg. Informantene har nettopp opplevd en endring igjennom et bevisst arbeide med barnet, dette kommer spesielt til uttrykk når de uttaler, at de opplever at de har lykket.

Forskning peker på at barnet lærer mest av voksne de er knyttet til og som de liker, enn voksne som de har et dårlig forhold til (Klein 1989 referert i Drugli 2002). Informantene opplever at de har lykket med utgangspunkt i positive holdninger til barnet. De forteller om hvordan barna gir uttrykk for at de liker dem. Jeg tolker at det her er snakk om en grunnleggende holdning av likeverd, som har sammenheng med verdier som må være integrert i den voksnes personlighet. Dette kan forstås ut i fra forskning som viser til at en positiv voksen-barn relasjon vil fremme barnets samarbeidsvilje og motivasjon, samt øke deres læring og prestasjoner (Webster & Stratton 1999 referert i Drugli 2002). Dette fokus er også poengtert i Rammeplanen (2006), som fremhever betydningen av personalets holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn.

4.3.4 Samarbeid og felles forståelse

Informantene påpeker at det har stor betydning for barnet å se hvordan de voksne arbeider sammen og hvordan de forholder seg til hverandre. Informanten påpeker at i et samarbeid er det viktig å la de personer man arbeider med få lov å arbeide med noe de brenner for. Da skapes det entusiasme. Å ha voksne som brenner for noe rundt seg, det skaper gode relasjoner.

Samkjøring

Det arbeides sammen om å lage planer i alle barnehagene. Alle informantene påpeker at dette samarbeidet er viktig for å få en felles forståelse for avdelingens oppgaver og mål.

En av informantene peker seg ut i sin beskrivelse av et systematisk og kontinuerlig arbeide i forhold til samarbeid og felles forståelse på avdelingen sin. Informanten beskriver et samarbeide på avdelingen som bare sklir. Alle er på jobb og tilstede. Assistentene settes på oppgaver med ulike utfordringer i forhold til seg selv. De opplever det som spennende og gir tilbakemelding på at det er veldig spennende, at de må bruke hodet.

Informanten forteller videre at personalet har arbeidet med å bli samkjørte med hensyn til å ha de samme reglene for barnet. Dette for at barnet måtte slippe å bli usikker, hvilket utløste en utagering. Personalet snakket mye om få, men viktige regler på rutiner. De hadde som mål at det ikke skulle spille noen rolle hvem av dem som foreksempel satt ved siden av han når han skulle spise eller hvem av dem som hjalp han i garderoben.

En annen informant uttaler:

”Har nå et godt utdannet personale, drømmepersonale, Luksus! Himmelvei!, vi har bygget noe opp på avdelingen som sitter”.

Informanten uttaler videre at de brukte tid på å arbeide med å bli samkjørte, så barnet ikke ble så avhengig av bare informanten. De arbeidet mot å gjøre ting likt og det de klarte å gjøre likt fungerte positivt for barnet og atferden ble endret. Informanten uttaler om et godt personale:

”Nå har vi gode voksne inne på vår avdeling. Hvis det er dårlige voksne så blir de voksne ikke så viktige. Da klarer ungene seg på sin måte i det fjerne. Men når vi er så viktige så blir det kamp om de voksne”.

Utfordringer

Tre av informantene beskriver samarbeidet som ekstra utfordrende på grunn av språkproblemer, kulturforskjeller og umotiverte assistenter. De beskriver at det kan være vanskelig å få hele personalet med på å ta ansvar. Det er ting som er vanskelig å ta opp. Blant annet nevnes det å diskutere holdninger og verdier. En informant uttaler:

”Hadde alle bare gjort som vi var blitt enige om, så hadde det jo vært fint”.

Informanten forteller at de hadde en felles forståelse, at de hadde et felles mål, de visste hva de skulle gjøre, men det ble ikke gjennomført. Dette medførte mye kaos for barnet:

”På en seinvakt kunne det bli helt ”hurramegrundt”, fordi assistenten ikke klarte å gjøre det som vi var blitt enige om”.

Informanten beskrev at utfordringene var i forhold til assistentenes holdninger. Fagleder drev med assistentveiledning som akkurat gikk på det hvorfor er vi her. Men informanten følte at selv om det blir snakket mye om holdninger også på avdelingsmøtene blir det vanskelig, for det er så mange ting som foregår uten at en helt tenker over det. Som følge av dette blir veiledningen ofte opplæring.

En annen informant forteller at hun på grunn av språkproblemer og forskjellig kulturbakgrunn ikke får til så mye samarbeid:

”Vi hadde bestemt at det skulle være sånt og sånt. Kommer litt an på dagsformen. Jeg følte veldig mye at jeg tok ansvar for han”.

Informanten uttaler videre at det blir veldig krevende og slitsomt å ikke kunne dele på ansvaret og iblant ta over for hverandre i arbeidet med barnet.

En annen informant følte også å stå litt alene med ansvaret og uttaler det slik:

”Det er litt typen mennesker jeg jobber sammen med. Har en assistent nå som er veldig sensitiv overfor ting på seg selv, så derfor må jeg gjøre ting på andre måter. Det blir å ta opp ting mer generelt og mest der og da”.

Struktur

Informanten uttrykker samtidig at der personalet fikk til en felles forståelse, ble det veldig ryddig for barnet. Barnet merket på de voksne at de var samkjørte, og når han skulle spørre om noe, trengte han ikke å gå til forskjellige voksne, for han visste at han fikk det samme svar. Informanten uttrykker et ønske for egen del om å arbeide og tilnærme seg ting på en mer strukturert måte og gir uttrykk for å ta selvkritikk på organisering av avdelingsmøtene.

Studentsamarbeid

Tre av informantene trekker inn studentsamarbeid som fruktbart og spennende og spesielt for egen del. De trekker frem oppdatering på kunnskap i barnehagefeltet og egen refleksjon i kraft av diskusjoner som spesielt nyttig. En innformant som sliter med samarbeidet uttrykker at det er dette å ha studentveiledning som gjør at vedkommende holder ”koken”.

Oppsummering

Det at de voksne klarer å arbeide godt sammen gir seg uttrykk i deres relasjon til hverandre. Dette igjen observeres av barnet og er med på å gi barnet en forståelsesramme for hva gode relasjoner er.

De nye føringer og utfordringer for barnehagene er personalets bevissthet rundt egen rolle og ansvar for barna (Rammeplanen 2006). Noen av barnehagene sliter med å få de voksne til å ta dette ansvar. De fremhever språkbarrierer, kulturforskjeller og umotiverte voksne som forklaringer på dette problem. Rammeplanen poengterer ytterligere at det må drives med et systematisk vurderingsarbeide for å sikre kvalitetsutvikling. Ut i fra informantenes utsagn er det bare en av informantene som kan sies å drive et systematisk vurderingsarbeid. Samme informant uttrykker at samarbeidet bare sklir og at assistentene gir uttrykk for at det er spennende og at de trives med å arbeide på en slik måte. Man får brukt hodet, som de sier. En annen informant forteller også om et samarbeid som bare sklir, men forklarer det med at avdelingen har et godt utdannet personale. Tre av informantene forteller dessuten om nyttige studentsamarbeid.

Ut i fra informantenes utsagn virker det som om at godt samarbeid handler en del om det å inneha en viss fagkunnskap og derav en følgende motivasjon. Og omvendt at en god motivasjon i arbeidet fører til mer kunnskap, som igjen gir seg utslag i et fruktbart og spennende samarbeid. Tre av informantene trakk her blant annet frem deres studentsamarbeid. De forteller om det å bli oppdatert på kunnskap på barnehagefeltet som veldig nyttig. Drugli (2002) skriver om nødvendigheten av å ha kunnskap om utviklingsteori, for å kunne forstå og tilrettelegge for barn med spesielle behov. Hun støtter også i denne sammenheng opp om informantenes syn på oppdatering av eksisterende kunnskap om barns utvikling og læring.

Det at det oppleves som vanskelig å samarbeide kan tolkes ut i fra at vi har så forskjellig bakgrunn og at de handlinger vi viser høyst sannsynlig er farget av vår

egen oppvekst og bakgrunn. Grunnen til at det er så vanskelig å arbeide med holdninger og verdier er at den voksne reagerer på måter som mest sannsynlig kan ha sammenheng med egne barndomserfaringer (Rye 2007). Hvis de personlige bakgrunnserfaringer ikke er forenelige med de oppgaver som ligger til voksenrollen, må man gå inn å forsøke å endre holdningen gjennom veiledning og selvvaluering, for å sikre et mer utviklingsfremmende samspill mellom den voksne og barnet (Drugli 2002).

Men samtidig har pedagogisk leder et spesielt ansvar for å legge tilrette på avdelingen for en endringsprosess, når ting ikke fungerer. Det å arbeide mot felles mål og reflektere sammen med andre er viktige for å oppnå endring (Kvalitet i relasjonsarbeid 2004). Et sentralt område i Rammeplanen (2006) er nettopp pedagogisk ledelse. Styrer og pedagogiske ledere har et ansvar for å støtte og følge opp de enkelte medarbeidere så de får ta i bruk sin kompetanse. De har også ansvar for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Informantene fremhever selv gleden og nytten de har ved å få mulighet for å reflektere over egen praksis og bli oppdatert på ny relevant kunnskap via deres studentsamarbeid. Hvis assistentene som beskrives som umotiverte fikk samme mulighet for refleksjon og kunnskapsutvidelse ved et systematisk og kontinuerlig relasjonsarbeid, er det en god sjanse for at de også vil oppleve gleden og det meningsfylte ved å arbeide med blant annet barn som utfordrer. Manglende kunnskap kan ofte føre til at folk blir passive, da de føler at de ikke takler arbeidet (Juul & Jensen 2003).

Juul og Jensen (2003) uttaler, at uten et faglig fundament vil barn med atferdsvansker lett bli syndebukk og de voksne tapere.

4.3.5 Fra kunnskap til handling – veien videre

Under dette siste punktet er det utfordringer i praksis, samarbeid og ledelse, samt endring i praksis som presenteres og drøftes under ett punkt.

Utfordringer i praksis

Utfordringer som blir nevnt av alle er for lite folk og tid. Informantene snakker om for store barnegrupper og for lite folk til å virkelig kunne arbeide en til en og i smågrupper rundt barnet. Med hensyn til for lite folk blir det også påpekt at mangler det folk på grunn av sykdom på huset blir møter og veiledning ofte skadelidende. En informant uttaler:

”Det hadde vært en drøm å ha en ansatt som hadde gått rundt huset, for å frigjøre tiden til møter, veiledning og en til en jobbing”.

Det med dårlig tid mener flere av informantene også påvirker muligheten for å arbeide systematisk med relasjonsarbeid. Det er så mange andre ting som også skal taes opp og tar tid i en møtetid, så tiden til refleksjon og oppfølging blir for kort. To av informantene opplever at det resulterer i mye prat og lite handling og den ene uttaler:

”Jeg som ped. leder har et stort ansvar på veldig mange ting. Og så er det noe med det at okay nå skal vi ha fokus på dette, men så plutselig så blir det sånn at det blir så mange andre ting man må tenke på, så blir det uheldigvis litt borte”.

En annen informant påpeker og ønsker i denne sammenheng:

”Voksentiden i barnehagen ble kvalitetssikret for å utvikle oss”.

Informanten uttaler videre at hvis man skal drive utviklingsprosjekt, utvikle seg selv, da må man ha tid til refleksjon. Uten at man reflekterer kan man observere seg i hjel.

Mye utskifting av folk hele tiden blir også nevnt som en utfordring:

”vanskelig å få i gang noe og videreføre noe. Idet at du på en måte har klart å få en personalgruppe som fungerer og som jobber mot samme mål, så er det nytt år og nye folk, så er det å begynne forfra igjen”.

Et siste punkt som går igjen hos flere av informantene er personalmassen. Informantene opplever kulturforskjeller, dårlig norske språkkunnskaper og umotiverte assistenter som svært utfordrende. Informantene påpeker at det er tungt å arbeide med relasjoner, når de voksnes holdninger til barn er så forskjellig og når noen av assistentene i tillegg ikke snakker så godt norsk, så blir det vanskelig. En informant uttrykker det slik:

”Får jeg en assistent i fanget som er et belønning-straff menneske og som mener at barn gjør ting av ondskap, det kan jeg ikke akseptere i det hele tatt, da er jo veien lang å gå”.

Selv om at det ligger mange utfordringer påpeker informantene at allikevel har det med voksnes bevissthetsnivå å gjøre:

”Når vi vet hvor viktig det er for barnet, så blir det til at vi gjør alt vi kan for å få det til hele tiden. For uten en voksen som ser og bekrefter han vil han jo bare utvikle den negative rollen”.

Informanten sier videre:

”Jeg tror ofte barn får merkelapper fordi de voksne ikke lager gode rammer rundt dem og ikke forstår dem”.

Samarbeid og ledelse

Samtlige informanter trekker frem fagleder som viktig for å gjennomføre en utviklingsprosess. De ser muligheter for å arbeide mer systematisk og kontinuerlig når fagleder har et fokus på relasjonsarbeid. En informant uttaler:

”Når fagleder er veldig bevisst på det, har vi mulighet for det”.

Informanten poengterer videre i forhold til faglig leders rolle:

”Det må være en som starter prosessen og som følger det opp. For det går ikke an når vi ikke har noe leder”.

To av informantene forteller om en aktiv faglig leder som arbeider systematisk med relasjonsarbeid. Arbeidet trekkes inn i plandager, personalmøter, ledermøter og det gis assistentveiledning. En av informantene forteller om at erfaringer fra kurser blir delt med resten av personalgruppen på personalmøter via foredrag og det utarbeides oppgaver i forbindelse med dette.

Endring i praksis

Flere av informantene opplever fagleder som en ressurs i et relasjonsarbeide i forhold til faglige diskusjoner, samt ved støtte og hjelp ved planlegging og gjennomføring av arbeidet.

En av informantene mener at de har foræne på plass men utfordringene ligger mest i forhold til struktur på flere plan:

”Det er den systematiske delen. Hele barnehagen har jeg ikke tenkt så mye over. Pedleder møtene kan vi ta det opp, men vi jobber ikke så systematisk der heller”.

Informantene fremhever at det er og kunne være viktig med faglig påfyll utenfra i et videre arbeide med relasjoner. De nevner kurs, videreutdanning, opplæringstilbudet ”Kompetanse nærmest brukeren”, ressursgruppen i bydelen og ppt som aktuelle bidragsyttere.

Oppsummering

Informantene beskriver utfordringer som ligger i det å drive med et systematisk relasjonsarbeid. Tid, sykdom og personalmassen er momenter som nevnes av samtlige informanter. Tre av informantene setter videre fokus på ønsket om et systematisk relasjonsarbeid. Fagleder trekkes inn av flere som nødvendig bidragsyter for å få til dette.

Målet med en systematisk tilnærming til relasjonsarbeid er å styrke barnets selvfølelse. I forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker vil målet også være å motvirke at uønsket atferd, handlinger eller ferdigheter får mulighet til å utvikle seg (Hagtvet og Horn 2003). For å arbeide mot dette målet, må fokus være på å utvikle personalet til gode relasjonsarbeidere.

Gjøvik kommune har satset på kvalitetsutvikling av barnehagesektoren med fokus på prosesskvalitet i relasjonen mellom voksne og barn. Målet var nettopp å styrke barnehagebarnas selvfølelse gjennom å utvikle de ansatte til bedre relasjonsarbeidere. Evalueringen viser til at den personlige kompetansen som er utviklet i prosjektet har gitt utslag i at relasjoner har blitt endret og personalet synes å ta det fulle ansvar for kvaliteten i samspillet. Barna beskrives ikke lengre som vanskelige, men de voksne retter blikket mot egne væremåter for å se hvordan de kan bidra til et positivt samspill i situasjonen. Videre vises det til at relasjonene til andre voksne også er blitt endret. De oppleves nå som romsligere, mer løsningsfokuset, og mer preget av likeverd og respekt (Nyhus & Kolstad 2004).

Noen av assistentene beskrives som umotiverte. Slik det beskrives kan det virke som at noe av utfordringen ligger i at assistentene ser på samspill som styrt av forhold de ikke selv kan påvirke. Fokus på assistentveiledning, som to av barnehagene har vært opptatt av, kan være med til å hjelpe den voksne i å utvikle det som Juul og Jensen (2003) kaller en fagpersonlig utvikling. De beskriver en fagpersonlig utvikling som en fortløpende prosess der den voksne hjelpes og støttes til å undersøke, erkjenne og bearbeide de tankene og handlingsmønstrene som hemmer eller hindrer den voksne i å realisere deres faglige engasjementer, mål og potensialer i relasjonen med barnet. En informant beskriver at de blant annet snakker om hvordan de føler det er å være sammen med barnet nå. De følelsene den voksne får i samspillet med barnet, vil i stor grad påvirke følelsen av å lykkes eller mislykkes og det igjen vil påvirke den voksnes atferd i deres forhold til barnet (Drugli 2002).

En informant beskriver at det krever tid å drive med utviklingsprosjekter. Skal man ha mulighet for å utvikle seg selv, da må man ha tid til refleksjon. Betydningen av refleksjon fremheves også i evalueringen av utviklingsprosjektet i Gjøvik barnehagene. Det konkluderes med at det å reflektere sammen med andre er viktig for å oppnå endring. Hvorledes endringer skjer best er fokuset i Louis og Miles's (1990) endringsmodell for en utviklingsprosess (Louis & Miles 1990 referert i Langballe 2004). Det å få hele personalet med uttrykkes av samtlige informanter som avgjørende i et utviklingsprosjekt. Dette fokus er sammenfallende med modellens fokus på å forandre systemet i seg selv. Videre fokuserer modellen på at forandring er en personlig utfordring og at deltakerne trenger støtte i denne prosessen. Flere av informantene trakk inn fagleder som viktig medspiller. En informant uttaler at det må en leder til for å igangsette og følge opp en slik prosess. Lederskap anses også som viktig for en vellykket utvikling i følge Louis og Miles. De beskriver forutsetninger og prosesser som må være tilstedeværende som forutsetning for at de voksne som skal lære, kan få hjelp til å forlate gammel praksis og gå inn i ny praksis. Det handler om at de voksne gjennom prosessen skal gå fra tap til forpliktelse. Fra avlæring til ny læring og fra usikkerhet til stabilisering i en ny helhet. Sammen med lederskap regnes også tro på seg selv, samt ressurser og ekstern assistanse som viktige faktorer for en vellykket utvikling. Når det gjelder ekstern assistanse nevnte informantene ulike aktuelle bidragsytere. Ressursteamet i bydelen som innehar rådgivningskompetanse var en aktuell bidragsyter som ble nevnt.

Tre av informantene nevnte bydelens tiltak "Kompetanse nærmest brukeren" (KNB), som er et strukturert opplæringstilbud. Det omfatter åpne forelesninger for alle ansatte i Barne- og ungdomsavdelingen, samt veiledning til de som er plukket ut til å delta med hele sin avdeling. Målet for denne opplæringen omhandler læring, anerkjennelse, handlingskompetanse og holdningsarbeide med fokus på "møtet med brukeren"; barn og foreldre.

Et annet tiltak som også blir omtalt av en av informantene er et 5 vekttals rådgivningsstudie, som er et tilbud for ansatte i bydelen med 3 års utdanning. Målet med dette studiet er å øke kompetansen innenfor systemrettet rådgivning og innovasjon og trene på kommunikasjonsferdigheter.

Regjeringen fokuserer også på kompetanse og kvalitetsutvikling i barnehagen. Et kompetent personale fremheves for å oppnå den ønskede kvalitet (Djupedal 2007). Rammeplanen (2006) poengterer styrers overordnede ansvar for å legge til rette for en kritisk og reflekterende praksis for at det enkelte barns trivsel og utvikling ivaretaes. Videre opplever jeg at informantene peker på at voksnes trivsel og utvikling kan ivaretaes gjennom et systematisk og kontinuerlig relasjonsarbeid. Jeg vil i denne sammenheng avslutningsvis vise til Juul og Jensen (2003) som uttaler:

”Sunne relasjoner ivaretar begge parter på en god måte”.

5. Konklusjon og implikasjoner

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å få innsikt hvordan 5 barnehager i Oslo arbeider med relasjonsarbeid i et forebyggende arbeid for barn med sosio-emosjonelle vansker. Jeg har vært opptatt av handlingen til den voksne. Det å være bevisst egen atferd og egne følelser og hvordan dette påvirker i møtet med barnet. Videre var jeg interessert i å få innsikt i om Rammeplanes intensjoner på dette området ble realisert.

Svaret på min problemstilling har jeg ut fra sentrale funn i studien samlet under fire hovedkonklusjoner:

- 1. De pedagogiske ledere hadde generelt gode kunnskaper om betydningen av relasjonsarbeid i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker, og overførte denne kunnskapen i egne handlinger.**
- 2. Det var ikke vanlig praksis med en systematisk kontinuerlig tilnærming i arbeidet med relasjoner i barnehagene.**
- 3. Å få til et personalsamarbeid på avdelingene fremstod som spesielt utfordrene.**
- 4. Fagledere synes å ha en avgjørende betydning for et systematisk og kontinuerlig arbeid med relasjoner.**

Undersøkelsen har vist at relasjonsarbeid er viktig både for å formidle læring og omsorg og minske utvikling av uønsket atferd. Derfor blir relasjonsarbeide vesentlig både som generelt utviklingsmål og som led i forebygging av atferdsvansker.

De voksnes bevissthet omkring betydningen av egne verdier og holdninger er viktig for å stimulere til etablering og utvikling av positive relasjoner i barnehagen (Bae 1996, Drugli 2002). Holdningene og menneskesynet kommer til uttrykk gjennom væremåter og handlinger hos den voksne og holdningene bestemmer hvilke

væremåter. Disse væremåtene synes å være avgjørende for kvaliteten på relasjonen mellom barnet og den voksne, samtidig som fokus på holdninger og væremåte overfor barn som utviser problematferd er utgangspunkt for eventuelt endringsarbeid (Juul & Jensen 2003).

Det handler om hvordan barnehagen omsetter foreliggende kunnskap i praksis. Her spiller fagleders evne og fokus i en tilrettelegging, gjennomføring og oppfølging av en utviklingsprosess en avgjørende rolle.

Det er i undersøkelsen synliggjort noen utfordringer i forhold til et systematisk relasjonsarbeid. Det ene er utfordringene i forbindelse med store kulturforskjeller innen personalgruppen. Det går på språkkunnskaper, verdier og holdninger. Vi lever i et flerkulturelt samfunn. Den enorme utbyggingen av barnehager som foregår vil resultere i mange nye arbeidsplasser og barnehagen vil bli arbeidsplass for mange med en annen kulturell bakgrunn. Det ville være interessant med mer forskning på dette feltet for å undersøke betydningen av det flerkulturelle samarbeidet i barnehagen i forhold til et forebyggende arbeid for barn med spesielle behov.

Kildeliste

Alexander, M & Simonsen, T 2006, *Empowerment i kompetanseutvikling: analyse av innovasjonsrapporter fra barnehagesektor i bydel Sagene*, Masteroppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Argyris, C 1990, *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring*, Universitetsforlaget, Oslo.

Askland, L 2006, *Kontakt med barn: Innføring førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Bae, B & Waasted, JE 1992, *Erkjennelse og Anerkjennelse: en introduksjon. I Erkjennelse og Anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*, Universitetsforlaget, Oslo.

Bae, B 1996, *det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*, Pedagogisk Forum, Oslo.

Bae, B 2004, *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*, HIO-rapport 2004 nr 25, Oslo.

Befring, E 2002, *Forskningsmetode: med etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.

Damsgaard, HL 2003, *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Djupedal, Ø 2007, *Kompetanse og kvalitetsutvikling i barnehagen*, lest 15 april 2008,

>http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/Kunnskapsministerens-taler-og-artikler/Djupedal/2007/Kompetanse-og-kvalitetsutvikling-i-barne.html?id=458817<

Drugli, MB 2002, *Barn som vekker bekymring*, NKS Forlaget, Oslo.

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2005, Forskningsetiske komiteer, Oslo.

Hagtvet BE & Horn, E 2003, *De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. I Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Hundeide, K 2001, *Ledet samspill: fra spedbarn til skolealder*, 2. utgave, Vett & Viten AS, Nesbru.

Johannessen, E 1996, *Lille Per altfor vill. Lille Kari altfor snill: barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*, SEBU forlag, Oslo.

Juul, J & Jensen, H 2003, *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*, Pedagogisk Forum, Oslo.

Kunnskapsdepartementet 01.03.2006, *Fakta om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, lest 26 april 2008,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2006/Fakta-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.html?id=103969>

Kvale, S 2006, *Det kvalitative forskningsintervju*, 8. opplag, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Lamer, K 2004: Sosial kompetanse som utgangspunkt for å fange opp utsatte barn. I *Livsmot, Barn i Norge*, Voksne for barn, Oslo.

Langballe, Å 5. mai 2004, *Fra kunnskap til mestring*, prøveforelesning til dr. polit graden, Institutt for spesialpedagogikk, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo.

Lov om barnehager av 2005.

Løvlie, L 1979, *Dialektikk og pedagogikk: arbeidsmanuskript*, Oppland Distriktshøgskole Skrifter 22, Lillehammer.

Nordahl, T & Manger, T 2005, *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*, Fagbokforlaget, Bergen.

Nyhus, L og Kolstad, I 2004, *Kvalitet i relasjonsarbeid: om samspillet mellom voksne og barn i Gjøvik-barnehagen*, Østlandsforskning, Gjøvik.

Ogden, T 2001, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Pianta, RC 1999, *Enhancing relationships between children and teacher*, American Psychological Association, Washington DC.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 2006.

Rye, H 2002, *Tidlig hjelp til bedre samspill*, 2. utgave, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Rye, H 2007, *Barn med spesielle behov: Et relasjonsorientert perspektiv*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Schibbye, AL, L 2002, *En dialektisk relasjonsforståelse: psykoterapi med individ, par og familie*, Universitetsforlaget, Oslo.

Schibbye, AL.L 2004, *Hva sier jeg til klienten i psykoterapi*, lest 1 november 2007, http://www.psykologi.uio.no/impuls/PDF/Lovlie-Schibbye_impuls_02_2004.pdf

Sigsgaard, E 2003, *Kjeft: et oppgjør med kjeftepedagogikken*, Pedagogisk Forum, Oslo.

Skau, GM 1998, *Gode fagfolk vokser.....: personlig kompetanse som utfordring*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

St. meld. nr. 16 (2006-2007), *og ingen sto igjen.... tidlig innsats for livslang læring*, lest 30 april 2008, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.

Varang, K 2006, *Oppvekst: bydel Sagene sin satsning innen handlingsprogram Oslo indre øst 1997 – 2005*, Evalueringsrapport, Oslo.

Vedeler, L 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Wormnæs, O 1996, *Vitenskapsfilosofi*, Ad Notam Gyldendal, Aurskog.

VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE

Innledning

Hvem er jeg

Forklare formålet med intervjuet

Hva jeg er interessert i å få vite noe om

Info om anonymitet og makulering av lydbåndopptak

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvor mange år er det siden du ble ferdigutdannet som førskolelærer?
2. Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
3. Hvor mange år har du jobbet som pedagogisk leder?
4. Eventuell tilleggsutdanning?

Kort beskrivelse av barnet

Hva legger pedagogisk leder i begrepet relasjonsarbeid

1. Hva handler relasjonsarbeide om for deg?
2. Hva er en god relasjon for deg?

Hvordan arbeides det med relasjonsarbeide på avdelingen idag

1. Hvilke satsingsområder har barnehagen for dette barnehageåret og er det evt områder som konkret inkluderer relasjonsarbeid?

Evt hvordan arbeider dere med området?

2. Det skrives i Rammeplanen at personalet er rollemodeller og bidrar

gjennom egen væremåte til barns læring og utvikling.

Hvordan arbeider dere med bevisstgjøring av egen væremåte i praksis?

3. Det skrives i Rammeplanen at personalets syn på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning.

Hvordan arbeider dere med bevisstgjøring av egne holdninger og verdigrunnlag i praksis?

4. Det skrives i Rammeplanen at personalet må holde seg oppdatert på eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov.

Hvordan arbeider dere med å holde dere oppdatert i praksis?

5. Det skrives i rammeplanen at refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger.

Hvordan arbeider dere med refleksjoner i praksis i forhold til barnet?

6. Det skrives i Rammeplanen at det utifra de klarlagte mål og rammer må utvikles en felles forståelse for målene.

Hvordan arbeider dere med å oppnå felles forståelse for målene i praksis?

Hvordan opplever pedagogisk leder at relasjonsarbeide fungerer i forhold til et forebyggende arbeid for barn med allerede store adferdsvansker?

Tenk deg det konkrete barnet i konkrete situasjoner.

1. Hvordan opplever du at barnet responderer når du møter det med forståelse og innlevelse? Hvordan kommer det til uttrykk hos barnet. Kan du trekke eksempler fra:

Måltidet

Påkledningen

Samlingen

Frileken

2. Hvordan opplever du at barnet responderer når du møter det med bekreftelse? Hvordan kommer det til uttrykk hos barnet. Kan du trekke

eksempler fra:

Måltidet
Påkledningen
Samlingen
Frileken

3. Hvordan opplever du at barnet responderer når du møter det med åpenhet – kunne oppgi kontrollen? Hvordan kommer det til uttrykk hos barnet. Kan du trekke eksempler fra:

Måltidet
Påkledningen
Samlingen
Frileken

4. Hvordan opplever du at barnet responderer når du møter det med selvrefleksjon og avgrensethet? Hvordan kommer det til uttrykk hos barnet. Kan du trekke eksempler fra:

Måltidet
Påkledningen
Samlingen
Frileken

5. Hvordan opplever du at det påvirker barnet at dere i personalgruppen har et samarbeide og en felles forståelse om målene for dette barnet? Kan du gi et konkret opplevd eksempel på dette

6. Hvilke konsekvenser opplever du at det har for barnet at du er bevisst hvor viktig du er for barnets utvikling og læring? Kan du gi et konkret opplevd eksempel på dette

7. Hvilke konsekvenser opplever du at det har for barnet at du er bevisst dine egne handlinger? Kan du gi et konkret opplevd eksempel på dette

Hvilke muligheter ser pedagogisk leder for å videreutvikle relasjonsarbeid

1. Som rammene er i dag, hvilke muligheter og utfordringer opplever du er tilstede for å kunne tilrettelegge for en bevisst praksis i forhold til relasjonsbygging?

- hos deg selv,
- på avdelingen,
- hele barnehagen

2. Hvilke utfordringer opplever du i forhold til å gjennomføre et bevisst relasjonsarbeid i forhold til barnet? (personlige planet)

- hos deg selv
- på avdelingen
- hele barnehagen

3. Hvem utover personalet i barnehagen din føler du eventuelt er eller kunne være viktige bidragsytere i et videre arbeid?

Er det ting du ønsker å tilføye som du føler er relevant og viktig i forhold til det å arbeide med relasjoner i barnehagen.

VEDLEGG 2 - SAMTYKKEERKLÆRING

Samtykkeerklæring

Prosjekt rettet mot pedagogiske ledere fra Sagene bydel.

Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institut for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Vår 2008.

Ane Thomsen

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet ”Forebyggende arbeid i barnehage for barn med sosio-emosjonelle vansker” - en intervjuundersøkelse med 6 pedagogiske lederes erfaringer og refleksjoner rundt relasjonsarbeid.

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i dette prosjektet. Jeg har blitt gjort kjent med formålet for intervjuet, at opplysningene blir behandlet konfidensielt og anonymisert, samt at lydbåndopptakene blir slettet etter sensur for masteroppgaven er gitt.

Dato:

Underskrift:

VEDLEGG 3 - KATEGORIER

Kvaliteter i relasjonen og relasjonsarbeid

Hva innebærer et relasjonsarbeid
Kjennetegn ved en god relasjon

Hvordan arbeides det konkret med relasjonsarbeid på avdelingen

Voksenrollen

Voksnes væremåte

Holdninger og verdigrunnlag

Samarbeid og felles forståelse i praksis

Hvilken betydning har et relasjonsarbeid i forhold til barn med sosio-emosjonelle vansker

Betydning av voksenrollen

Betydning av voksnes væremåte

Betydning av menneskesyn og holdninger

Betydning av samarbeid og felles forståelse

Fra kunnskap til handling

Utfordringer i praksis

Samarbeid og ledelse

Endring i praksis